



HRM en prestaties in het primair onderwijs

TESSA JANSSEN

HRM en
prestaties in het
primair onderwijs

TESSA JANSSEN

Printing and layout: Optima Grafische Communicatie, Rotterdam, The Netherlands

ISBN: 978-94-6169-970-1

Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door financiering vanuit NWO BOPO
(dossiernummer 413-09-102).

HRM en prestaties in het primair onderwijs

HRM and Performance in Primary Education

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Erasmus Universiteit Rotterdam
op gezag van de
rector magnificus

Prof.dr. H.A.P. Pols

**en volgens besluit van het College voor Promoties.
De openbare verdediging zal plaatsvinden op**

donderdag 1 december 2016 om 11:30 uur

door

Tessa Janssen
geboren te Rotterdam

Erasmus University Rotterdam



PROMOTIECOMMISSIE

Promotor: Prof.dr. A.J. Steijn

Overige leden: Prof.dr. J.P.P.E.F. Boselie
Prof.dr. W.H.A. Hofman
Prof.dr. S.E. Severiens

Copromotor: dr. L. den Dulk

VOORWOORD

“Een proefschrift? Dat is toch net zoiets als het schrijven van je master thesis, maar dan in het groot? Leuk!” Dat is ongeveer de gedachte die door mijn hoofd ging, toen mijn promotor Bram Steijn in 2009 vertelde over een onderzoeksvoorstel waar hij mee bezig was. Niet lang na mijn afstuderen werd het onderzoeksvoorstel gehonoreerd door NWO BOPO¹ en hierdoor kreeg ik de mooie kans om nog meer onderzoek te doen naar het onderwerp wat eerder al centraal stond in mijn master thesis: HRM en prestaties. Naast mijn affiniteit met het onderwerp en het plezier waarmee ik mijn thesis heb geschreven, gaf de sector waarin het promotieonderzoek plaats zou vinden de doorslag. Het primair onderwijs, de sector die ik al heel mijn leven zijdelings mee heb gekregen via mijn moeder. Zij werkte als leerkracht in het primair onderwijs.

En zo begon ik in 2010 aan mijn promotieonderzoek. Een traject wat zich, zoals al snel bleek, niet zomaar laat vergelijken met het schrijven van een master thesis. Een traject waarin uitdaging en diepgang centraal stonden en waarin ik mij heb kunnen ontwikkelen op het gebied van wetenschappelijk onderzoek, op het gebied van onderwijs, maar ook op persoonlijk vlak (want onder andere het omgaan met feedback was voor mij een vak apart). Een traject waar ik met veel plezier op terug kijk, maar wat ook twijfels heeft gekend. Een traject waarin verschillende uitdagingen op persoonlijk vlak, zoals een verhuizing, een huwelijk, de geboorte van twee kinderen en een nieuwe baan de focus soms dreigden te vertroebelen, maar waarin het onderzoek altijd in het achterhoofd bleef sluimeren. Een traject waarin ik veel steun heb gehad van de mensen in mijn omgeving en waarin ik gemerkt heb hoe belangrijk je omgeving is voor je motivatie en werkplezier.

Graag wil ik daarom allereerst mijn promotor Bram Steijn en copromotor Laura den Dulk bedanken voor hun begeleiding gedurende de jaren dat ik met het onderzoek bezig was. Bram, ik wil je bedanken voor je betrokkenheid, je kritische blik, je eerlijkheid (en directheid) en hoe je mij altijd weer enthousiast hebt weten te maken als ik even was vastgelopen. Als ik in het kader van mijn onderzoek spreek over stimulerend leiderschap, dan denk ik direct aan jou. Laura, ook jou wil ik bedanken voor je betrokkenheid, je kritische blik, je verhelderende (en soms verrassende) invalshoeken tijdens gesprekken en hoe je zeer overtuigend alles wat groot leek kon relativiseren. Samen hebben jullie precies de begeleiding gegeven die nodig was, ik kan mij geen fijnere begeleiders wensen.

1 Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (dossiernummer 413-09-102).

In het bijzonder wil ik Kevin van Leer (Pedagogische Wetenschappen), Roelande Hofman (GION), Jan de Boom (RISBO), Peter Hermus (RISBO), Geertjan Straten (RISBO) en Dennis de Kool (RISBO) bedanken voor hun samenwerking en inzet bij het verzamelen van de data. Ik heb het werken in dit 'NWO BOPO-team' in de periode 2010-2012 als ontzettend leerzaam en leuk ervaren.

Verder gaat mijn dank uit naar Lex Herweijer en Monique Turkenburg van het Sociaal Cultureel Planbureau, die mij in het begin van het onderzoek meer inzicht hebben gegeven in vraagstukken die speelden in de onderwijs sector. Daarnaast heeft Lex Herweijer in een later stadium kritisch meegelezen en waardevolle feedback gegeven op het hoofdstuk over ontwikkelingen in het onderwijs van de afgelopen dertig jaar. Ook hiervoor wil ik graag mijn dank uitspreken.

Mijn dank gaat tevens uit naar de besturen, schoolleiders en leerkrachten die hebben bijgedragen aan dit onderzoek. Het onderwijs is een sector waarin veel onderzoek uitgevoerd wordt en waarin soms zelfs sprake is van 'enquête-moeheid'. Ik ben daarom extra dankbaar dat deze respondenten toch de tijd hebben genomen om (ook) aan dit onderzoek mee te werken. Zonder hun bijdragen was dit promotieonderzoek niet in deze vorm tot stand gekomen.

Ook Vivienne Medik en Tanachia Ashikali wil ik bedanken. Vivienne, jouw rol als student-assistente tijdens de dataverzameling was van onmisbare waarde. Je hebt met al je telefoontjes en mails veel scholen overgehaald om deel te nemen aan het onderzoek. Dank daarvoor. Tanachia, jij hebt een belangrijke rol gespeeld bij het in kaart brengen van de onderwijsontwikkelingen in de laatste dertig jaar en daarnaast heb je mij in het kader van werkzaamheden voor NWO BOPO vervangen gedurende mijn zwangerschapsverlof. Bedankt voor jouw inzet, betrokkenheid en vooral ook gezelligheid.

Ik wil verder de collega's van de afdeling Bestuurskunde in het algemeen bedanken voor de prettige en leerzame werkomgeving waarin ik heb kunnen werken. Een aantal oud-collega's wil ik nog specifiek bedanken met wie ik naast de serieuze zaken ook van gedachten kon wisselen over minder serieuze zaken. Sandra Groeneveld, Ben Kuipers, Joris van der Voet, Ruth Prins, Ruth Post, Lieske van der Torre, Stefan Dorsman, Iris Korthagen, Babette Bronckhorst en Anne Annink: ik heb jullie aanwezigheid altijd als heel prettig en gezellig ervaren.

En dan mijn paranimfen Jolien Grandia en Brenda Vermeeren. Ik heb de eer gehad om bij jullie beiden paranimf te mogen zijn en nu is het eindelijk zo ver dat ik jullie heb kunnen vragen om 'mijn' paranimf te zijn. Jullie hebben beiden vanaf 2009 een belangrijke rol gespeeld in mijn werk, maar ook privé. Brenda, wat bijzonder hoe het allemaal kan lopen. Ik leerde je kennen als begeleidster gedurende het schrijven van mijn master thesis en inmiddels zijn we al twee keer bij een andere werkgever collega's geworden. Eerst bij de EUR en nu ook bij Stichting ICTU. Bij jou heb ik vaak het gevoel van twee handen op een buik (zowel zakelijk als privé), al speel je ook graag advocaat van de duivel en laat je me nadenken over zaken die ik in mijn enthousiasme soms liever niet zie. Ik waardeer naast de gezelligheid vooral je scherpte, je kennis, je geduld en je professionaliteit. Hoewel we momenteel met verschillende projecten bezig zijn, hoop ik dat we in de toekomst ook weer samen zullen werken en vooral dat we ook privé contact blijven houden. Jolien, mijn 'roomey'. Als ik terugdenk aan de periode dat we nog een kamer deelden, dan komt er een glimlach op mijn gezicht. M7-19, ons tropische paradijs waar de temperatuur op zijn minst 22 graden moest zijn, omdat we anders niet functioneerden. Tien soorten thee, kleurrijke posters op de muren, half vergane planten door de hitte, hier en daar een roddel, dat was M7-19. Lief en leed hebben we gedeeld op die kamer, op het gebied van onderzoek maar ook privé. Ook later, toen we in de open ruimte zaten wisten we elkaar altijd wel te vinden. Ik waardeer je doorzettingsvermogen, je kordaatheid en je relativiseringsvermogen. Je was de perfecte kamergenoot (ook 'out in the open') en ik ben blij dat we privé nog steeds contact hebben met elkaar.

Vanaf 2015 ben ik naast mijn promotieonderzoek werkzaam bij Stichting ICTU voor het programma Vensters. In het bijzonder Daniël van Geest en Maik van Veldhoven als projectmanagement van Vensters hebben mij de ruimte gegeven die ik nodig had om het onderzoek af te kunnen ronden. Daniël en Maik, ik wil jullie bedanken voor jullie flexibiliteit en vertrouwen. Daarnaast wil ik de andere collega's van het Venstersteam (maar ook van het programma InternetSpiegel) bedanken voor hun motiverende woorden en hun begrip als ik soms een paar dagen afwezig was om te typen.

Uiteraard heb ik ook vanuit mijn privé-omgeving veel energie en motivatie kunnen halen. Al heeft de combinatie proefschrift, baan en gezin wel enigszins inbreuk gemaakt op de tijd die nog over was voor sociale contacten. Lieve Patrick, Zelda, Shirley, Laura, Loes en Bas, vooral jullie wil ik extra bedanken voor jullie geduld en begrip. Vanaf nu zullen we vaker afspreken en zal ik weer vaker meegaan om leuke dingen te doen samen. Ik kijk er nu al naar uit! Ook Martijn en Mireille Nahumury wil ik bedanken

voor hun interesse in mijn bezigheden en hun grote steun op afstand. Wat fijn dat er Whatsapp bestaat, zo zijn we toch altijd 'dicht bij elkaar'.

Grote dank gaat uit naar mijn ouders Willem en Leonie en mijn schoonmoeder Wagijem. Zij hebben het allereerst mogelijk gemaakt dat ik relatief 'zorgeloos' dagen achter elkaar kon werken aan het proefschrift, terwijl de kinderen met alle liefde werden opgevangen of vermaakt. Ook wil ik hen bedanken voor het vertrouwen dat zij al die jaren hebben gehad in mij. Mijn ouders in het bijzonder. Lieve pap en mam, bedankt voor jullie onvoorwaardelijke steun. Jullie hebben mij de ruimte gegeven om mijn weg te vinden. Ik kreeg de ruimte om te groeien, maar ook om te vallen. Jullie waren er altijd om mij op te vangen, maar hebben mij jong geleerd om na een val zelf weer op te staan, eigen verantwoordelijkheid te nemen en vooruit te kijken. En al die lessen hebben ervoor gezorgd dat ik ben wie ik nu ben en dat ik sta waar ik nu sta.

Tot slot richt ik mijn dank aan mijn echtgenoot Daniël en mijn kinderen Ryan en Demi. Lieve Daniël, bedankt dat je al 14 jaar mijn steun en toeverlaat bent. Jij hebt alles meegemaakt van begin tot eind, van lach tot traan, van concept tot proefschrift. Het moet je soms heel abstract in de oren hebben geklonken, maar waar mogelijk dacht je altijd met me mee. Een ding stond voor jou vast en dat was het vertrouwen in mij dat ik het af zou ronden. Ik wil je bedanken voor je luisterend oor, je relativeringsvermogen, je humor, je geduld en je zorgzaamheid voor mij en de kinderen. Lieve Ryan en Demi, hoewel jullie je hier niet van bewust zijn ben ik jullie dankbaar voor de energie en vrolijkheid die jullie elke dag in mij los maken. Opgaan in jullie zorgeloze wereld van dino's, poppen en moddersoep was een welkome afleiding tijdens het schrijven van het proefschrift.

Tessa Janssen

Rotterdam, september 2016

INHOUD

Hoofdstuk 1: Human Resource Management en prestaties in het primair onderwijs	13
1.1. Introductie	15
1.2. Onderwijsbeleid: steeds meer oog voor professionalisering	17
1.3. HRM en prestaties	18
1.4. Doelstellingen onderzoek	22
1.5. Onderzoeksvraag en deelvragen	24
1.6. Leeswijzer	26
Hoofdstuk 2: Dertig jaar onderwijsbeleid in vogelvlucht	29
2.1. Introductie	31
2.2. Het Nederlandse onderwijsbestel	31
2.3. Externe factoren van invloed op het primair onderwijs	38
2.4. Recent overheidsbeleid: bevordering van professionalisering	48
2.5. Conclusie	50
Hoofdstuk 3: HRM en prestaties; een theoretische achtergrond	55
3.1. Inleiding	57
3.2. Human Resource Management	57
3.3. HRM en prestaties	58
3.4. De black box tussen HRM en prestaties	62
3.5. HRM, fit en prestaties in het onderwijs	71
3.6. Tot slot	74
Hoofdstuk 4: Onderzoekopzet en dataverzameling	77
4.1. Inleiding	79
4.2. Opzet en uitvoering onderzoek	79
4.3. Constructie meetinstrumenten	86
4.4. Analysetechnieken	94
4.5. Conclusie	98
Hoofdstuk 5: Beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid	101
5.1. Inleiding	103
5.2. Beoogd en geïmplementeerd HRM-beleid	105
5.3. Geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid	119
5.4. Conclusie	126

Hoofdstuk 6: HRM, P-E fit en tevredenheid	129
6.1. Inleiding	131
6.2. Schaalconstructie en betrouwbaarheid	135
6.3. HRM, P-E fit en tevredenheid	137
6.4. Conclusie en discussie	142
Hoofdstuk 7: De rol van de schoolleider	149
7.1. Inleiding	151
7.2. De relatie tussen leiderschapsstijl en de implementatie van HRM op schoolniveau	155
7.3. Leiderschapsstijl, HRM en de P-E fit van leerkrachten	158
7.4. Conclusie en discussie	166
Hoofdstuk 8: HRM en prestaties in het primair onderwijs	173
8.1. Inleiding	175
8.2. HRM en prestaties in het primair onderwijs	180
8.3. De rol van de schoolleider in de relatie tussen HRM en prestaties	189
8.4. Conclusie en discussie	196
Hoofdstuk 9: Conclusie en discussie	203
9.1. Inleiding	205
9.2. Samenvatting van de belangrijkste bevindingen	206
9.3. Beantwoording onderzoeksvraag	210
9.4. Wetenschappelijke relevantie en implicaties voor vervolgonderzoek	214
9.5. Methodologische beperkingen	219
9.6. Praktische implicaties	222
Literatuur	225
Samenvatting	245
Summary	255

Appendices	265
Appendix I: respons dieptestudie	267
Appendix II: meetschalen school- en bestuursmonitor 2010	268
Appendix III: meetschalen dieptestudie leerkrachten 2011	269
Appendix IV: vignetten leiderschapsstijl	270
Appendix V: meetschalen school- en bestuursmonitor 2012	274
Appendix VI: resultaten 36 gekoppelde scholen	277
Appendix VII: berekening fit 36 scholen	280
Portfolio	283
Curriculum vitae	289



Hoofdstuk 1

Human Resource Management
en prestaties in het
primair onderwijs



1.1. INTRODUCTIE

Human Resource Management (HRM) wordt sinds de jaren '80 steeds vaker gerelateerd aan betere prestaties van organisaties (Boselie, Dietz & Boon, 2005; Bowen & Ostroff, 2004; Combs, Liu, Hall & Ketchen, 2006; Paauwe, 2009; Paauwe, Guest & Wright, 2013; Woodrow & Guest, 2014; Vermeeren, 2014). Hoewel veel onderzoek duidt op een positieve samenhang tussen HRM en prestaties, is de betekenis van de gevonden relaties niet eenduidig. Er zijn bijvoorbeeld verschillen in de manier waarop HRM toegepast wordt in de praktijk en de manier waarop medewerkers gemanaged worden. Deze verschillen in hoe HRM wordt toegepast zijn niet enkel te vinden in organisaties, maar ook binnen werknemersgroepen, sectoren en samenlevingen (Nishii & Wright, 2008; Sherer & Leblebici, 2001). Omdat HRM in verschillende sectoren, in verschillende vormen en onder verschillende omstandigheden plaats vindt, is het tot op heden niet duidelijk welke omstandigheden een rol spelen bij de relatie tussen HRM en prestaties (Paauwe et al., 2013a; Mansour, Gara & Gaha, 2014). Er zijn verschillende mogelijke invullingen van deze 'omstandigheden'. Hierbij kan onder andere gedacht worden aan de rol van leidinggevendenden, de specifieke omgeving van een organisatie, de aard van het werk of bijvoorbeeld de inrichting van de interne organisatie. De uitdaging voor HRM-onderzoekers ligt dan ook in het beschrijven van de verschillende verschijningsvormen van HRM, het verklaren waarom deze verschijningsvormen zich ontwikkelen in bepaalde contexten en het analyseren hoe deze samenhangen met prestaties (Boxall, Purcell & Wright, 2007).

Om meer inzicht te krijgen in hoe de relatie tussen HRM en prestaties in organisaties tot stand komt, is ten behoeve van dit proefschrift een onderzoek uitgevoerd in het primair onderwijs. Het is de vraag in welke mate de in de literatuur beschreven samenhang tussen HRM en prestaties ook in het primair onderwijs gevonden wordt en onder welke omstandigheden. Meer inzicht op dit gebied levert een bijdrage zowel aan de HRM-literatuur als de onderwijs-literatuur. De toepassing van HRM op scholen is in de literatuur een onderbelicht thema (DeArmond, Shaw & Wright, 2010; Runhaar & Sanders, 2015; Runhaar, 2016). De studies die er zijn richten zich voornamelijk op de effecten van losse HRM-activiteiten op uitkomsten, terwijl relatief weinig studies in de onderwijssector zich richten op de toepassing van HRM als een bundel van activiteiten (DeArmond et al., 2009; Runhaar et al., 2015; Runhaar, 2016). Tegelijkertijd zijn er in de HRM-literatuur steeds meer indicaties dat HRM-activiteiten als een systeem meer effect hebben op uitkomsten (Boselie & Van der Wiele, 2002; Boxall & Purcell,

2011; Sels & De Winne, 2005; Jiang, Lepak, Hu & Baer, 2012; zie ook hoofdstuk 3)² dan afzonderlijke activiteiten (Boxall et al., 2011). Runhaar (2016) beveelt op basis van een literatuurstudie van artikelen uit de onderwijs- en HRM-literatuur dan ook aan om meer onderzoek te doen naar het effect van bundels van HRM-activiteiten op de houding en gedrag van leerkrachten en prestaties van scholen.

Tegelijkertijd levert dit onderzoek naar HRM en prestaties belangrijke inzichten op voor de praktijk, omdat het aansluit bij ontwikkelingen waarin er door beleidsmakers steeds meer belang wordt gehecht aan een professioneel HRM-beleid in het onderwijs (Ministerie van OCW, 2013; zie paragraaf 1.2). De laatste 30 jaar is het onderwijsbeleid in Nederland sterk aan veranderingen onderhevig (SCP, 1999; Onderwijsraad, 2008) en tevens is er steeds meer oog voor het belang van HRM-beleid. Scholen moeten meer opbrengstgericht werken en verantwoording afleggen aan overheden en ouders over hun werkwijze en resultaten. Om hieraan tegemoet te komen, wordt o.a. gewezen op het belang dat schoolorganisaties en leerkrachten professionaliseren (Ministerie van OCW, 2011; Ministerie van OCW en PO-raad, 2012; Ministerie van OCW, 2013; Onderwijsraad, 2013). Onderdeel van de professionaliseringsplannen is een goed ingebed HRM-beleid (Ministerie van OCW, 2011; Ministerie van OCW, 2013; Onderwijsraad, 2013; Arbeidsmarktplatform PO, 2014), wat bij kan dragen aan de kwaliteit van de leerkrachten en uiteindelijk de prestaties van de school. Vanwege deze veranderingen in het onderwijsbeleid in de richting van het toepassen van meer HRM-beleid en de verwachting dat dit bijdraagt aan betere prestaties, vormt het primair onderwijs zowel vanuit wetenschappelijk als praktisch oogpunt een geschikte sector voor onderzoek naar de relatie tussen HRM en prestaties.

In paragraaf 1.2 wordt de situatie in het onderwijs beschreven: het belang van meer professionalisering en de rol die is weggelegd voor HRM. In paragraaf 1.3 wordt ingegaan op HRM-literatuur en vraagstukken omtrent HRM en prestaties in het algemeen. In paragraaf 1.4 wordt op basis van de voorgaande paragrafen uiteengezet wat de doelstellingen zijn van dit onderzoek. Vervolgens leiden deze doelstellingen tot een onderzoeksvraag met deelvragen in paragraaf 1.5. In deze paragraaf wordt ook het overkoepelende conceptueel model van dit onderzoek beschreven. Hoofdstuk 1 wordt afgesloten met een leeswijzer (1.6).

2 In de HRM en prestaties literatuur is er ook een trend zichtbaar (o.a. Jiang, 2012; Vermeeren, 2015) waarin de bundel van HRM activiteiten als geheel, opgedeeld wordt in kleinere deelbundels. Dit wordt in hoofdstuk 3 verder toegelicht.

1.2. ONDERWIJSBELEID: STEEDS MEER OOG VOOR PROFESSIONALISERING

Het Nederlandse primair onderwijs presteert goed volgens internationaal vergelijkend onderzoek van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO, 2013; 2015). In het onderzoek van de OESO 'Education at a Glance 2013' wordt beschreven dat het Nederlandse primair onderwijs bovengemiddeld presteert met een gemiddelde uitgave per leerling dat net onder het gemiddelde ligt. Dit wordt in 2015 nogmaals bevestigd door de OESO (2015).

Toch heeft onderzoek van de OESO (2012;2015) ook uitgewezen dat het Nederlandse onderwijs op het gebied van kwaliteit en prestaties op een paar punten achter loopt ten opzichte van onderwijs in het buitenland. Zo is gebleken dat bepaalde excellente scholen in het buitenland niet enkel op basis van hun resultaten een goede positie behalen in internationale vergelijkingen, maar dat die scholen ook in staat zijn de verschillen tussen de best presterende leerlingen en de slechtst presterende leerlingen te minimaliseren (OESO, 2012). Hierbij wordt het beste uit de zwakkere leerlingen gehaald. In Nederland blijkt dat zwakkere leerlingen relatief goed presteren en betere leerlingen in verhouding slechter (SCP, 2012; OESO, 2015). In Nederland worden de verschillen dus geminimaliseerd, maar ligt de focus vooral op de zwakkere leerlingen en minder op de goed presterende leerlingen. Ondanks de goede prestaties blijft talent hiermee onbenut (OESO, 2015). Om ook de sterkere leerlingen meer te laten excelleren, is onder andere een belangrijke rol weggelegd voor leerkrachten.

Gedurende de kabinetten Rutte I en II is het onderwijsbeleid vooral gebaseerd op drie ontwikkelingen waarvan twee deels samenhangen met de conclusies van de OESO: 1) het verwachte lerarentekort in het voortgezet onderwijs, 2) de onderwijsprestaties in het voortgezet onderwijs die internationaal gezien nergens in de top 5 staan (gebaseerd op cijfers van de OESO) en 3) de zorgen over de kwaliteit van het lerarenkorps (Ministerie van OCW en PO-raad, 2012). Hoewel deze ontwikkelingen voornamelijk gericht lijken te zijn op het voortgezet onderwijs, hebben ze ook invloed op het primair onderwijs. De verschillende ontwikkelingen zijn voor het kabinet Rutte I en II aanleiding geweest om vooral extra te investeren in leraren en het lerarenberoep. Hiermee hoopt men te zorgen voor voldoende en goed opgeleide leraren in de toekomst. Op die manier kunnen de prestaties en kwaliteit van onderwijs verhoogd worden. Een van de punten die dus hoog op de onderwijsagenda staat is het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijzend personeel (Ministerie van OCW, 2011).

Om tegemoet te komen aan de beschreven ontwikkelingen is in 2010 het actieplan 'Leraar 2020-een krachtig beroep!' (Ministerie van OCW, 2011) opgesteld. Daarin staan drie actielijnen beschreven. De eerste actielijn heeft betrekking op het versterken van de kwaliteit van de huidige leraren en schoolleiders. Er zal meer aandacht worden besteed aan de professionalisering van zowel schoolleiders als leerkrachten. Dit zal naar verwachting leiden tot betere leerlingprestaties. In de tweede actielijn ligt de nadruk op het versterken van de professionele schoolorganisatie. Een ambitieuze, resultaatgerichte cultuur en een professioneel HRM-beleid worden gestimuleerd. Het HRM-beleid van scholen is in grote mate gestandaardiseerd. Het wordt vastgesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in samenwerking met haar sociale partners en het wordt vastgelegd in de collectieve arbeidsovereenkomst (cao) die is toegespitst op het type onderwijs, zoals de cao Primair Onderwijs. Toch is er steeds meer ruimte voor scholen om te differentiëren in HRM-beleid, om meer in te kunnen spelen op specifieke situaties (Ministerie van OCW, 2011). De derde actielijn heeft te maken met het versterken van de lerarenopleidingen. Ook daarmee kunnen naar verwachting de leerlingprestaties verbeterd worden (Ministerie van OCW, 2011). De drie verschillende ontwikkelingen hebben een gezamenlijk doel, namelijk de intentie tot het verhogen van de prestaties van scholen. Dit proefschrift sluit deels aan bij de eerste twee actielijnen van het actieplan 'Leraar 2020-een krachtig beroep!'. Er wordt onderzoek gedaan naar hoe HRM (actielijn 2) kan bijdragen aan de kwaliteit van leerkrachten (actielijn 1).

1.3. HRM EN PRESTATIES

Binnen de algemene HRM en prestaties literatuur zijn er twee typen vraagstukken die volgens Paauwe et al. (2013) nog altijd onvoldoende beantwoord zijn: *theoretische* en *methodologische* vraagstukken. Er is allereerst meer theorie nodig over HRM, meer theorie over prestaties en meer theorie over hoe HRM en prestaties met elkaar gelinkt zijn (Paauwe et al., 2013a). Veel onderzoek richt zich op een van deze drie theorieën, maar veel is nog in ontwikkeling en er is onder wetenschappers geen consensus bereikt over welke factoren een doorslaggevende rol spelen in de relatie tussen HRM en prestaties (Paauwe et al., 2013a). Naast dat er nog geen consensus bestaat over de factoren en theoretische inzichten die ten grondslag liggen aan de relatie tussen HRM en prestaties, is er ook een ander discussiepunt. Onderwerp van die discussie is de validiteit van het onderzoek naar HRM en prestaties (Paauwe et al., 2013a). De vraag is onder andere hoe de relatie tussen HRM en prestaties gemeten zou moeten worden, welke HRM-activiteiten meegenomen moeten worden, wat de definitie van prestaties is en welke statistische analyses uitgevoerd moeten worden (Paauwe et al., 2013a). De

verschillende vraagstukken die samenhangen met de (nog) onduidelijke mechanismes tussen HRM en prestaties, worden ook wel aangeduid met de *'black box'* tussen HRM en prestaties (Purcell, Kinnie, Hutchinson, Swart & Rayton, 2003; Wright & Gardner, 2004; Paauwe 2009; Paauwe et al., 2013a; Vermeeren, 2014). In dit onderzoek worden verschillende factoren onderzocht die een deel van de black box kunnen verduidelijken. Welke factoren precies onderzocht worden, wordt beschreven in paragraaf 1.5. In de drie hierna volgende subparagrafen wordt eerst beschreven waarom het in het kader van de black box van belang is om meer onderzoek te doen naar HRM in de publieke sector, waarom er meer aandacht nodig is voor de centrale rol van medewerkers in de relatie tussen HRM en prestaties en waarom er meer onderzoek gedaan moet worden naar de rol van fit in de relatie tussen HRM en prestaties.

1.3.1. HRM en prestaties in de publieke sector

Zoals in paragraaf 1.2 is beschreven, verwachten beleidsmakers in de onderwijssector dat een professioneel vormgegeven HRM-beleid in scholen zal leiden tot kwalitatief betere leerkrachten en uiteindelijk tot betere prestaties. In recente wetenschappelijke literatuur zijn verschillende aanwijzingen te vinden die in het algemeen het veronderstelde verband tussen HRM en prestaties van organisaties ondersteunen (Gould-Williams, 2003; Bowen & Ostroff, 2004; Paauwe et al., 2013a; Knies, 2012; Vermeeren, 2014). Veel HRM en prestaties onderzoek is in de private sector uitgevoerd, maar ook in de publieke sector worden steeds meer aanwijzingen gevonden dat HRM een bijdrage kan leveren aan de prestaties van organisaties (O'Toole & Meier, 2008; Steijn & Groeneveld, 2013; Messersmith, Patel, Lepak, & Gould-Williams, 2011; Vermeeren, 2014). Toch is er zoals eerder beschreven, meer onderzoek nodig naar de black box tussen HRM en prestaties (Bowen et al., 2004; Wall & Wood, 2005; Paauwe, 2009; Paauwe et al., 2013a; Vermeeren, 2014).

Meer onderzoek naar HRM en prestaties in de publieke sector kan nieuwe inzichten geven in de omstandigheden die een rol spelen in de relatie tussen HRM en prestaties (Knies, Boselie, Gould-Williams & Vandenabeele, 2014). Er wordt verwacht dat de relatie tussen HRM en prestaties in de publieke sector onder andere omstandigheden plaats vindt dan in de private sector, omdat organisaties in de publieke sector verschillende doelen en prioriteiten hebben die met elkaar kunnen conflicteren doordat er sprake is van verschillende belanghebbenden (Perry & Porter, 1982; Rainey, 2009). Deze omstandigheden kunnen het implementeren van een strategisch HRM-beleid lastig maken (Kessler, Purcell, & Coyle-Shapiro, 2000; Knies & Leisink, 2014). Dit onderzoek richt zich daarom op HRM en prestaties in de publieke sector en dan specifiek het primair onderwijs, een tot op heden onderbelichte sector in het kader van HRM en prestaties (Runhaar et al., 2015; Runhaar, 2016).

1.3.2. De perceptie van medewerkers

Veel onderzoek naar de black box tussen HRM en prestaties richtte zich in eerste instantie op het organisatie- of afdelingsniveau. Toch kan juist ook het medewerkerniveau nieuwe inzichten bieden (Wright & Haggerty, 2005; Nishii et al., 2008; Paauwe et al. 2013; Vermeeren, 2014b; Boon, Belschak, Den Hartog & Pijenburg, 2014). Medewerkers verschillen van elkaar in termen van verwachtingen, waarden en ervaringen en de manier waarop zij HRM-activiteiten ervaren kan daarom ook verschillen (Boon et al., 2014). Recente onderzoeken richten zich in het kader hiervan meer op mechanismen waarin het welzijn (zoals tevredenheid en motivatie) van medewerkers als mediator kan optreden tussen HRM en prestaties (Van de Voorde, Paauwe & Van Veldhoven, 2010; Kroon, Van de Voorde & Van Veldhoven, 2009; Vermeeren, 2014b). De idee is dat HRM-activiteiten de prestaties van organisatie kunnen beïnvloeden via de houding en het gedrag van medewerkers (Paauwe & Richardson, 1997; Guest 1999; Ramsay, Scholarios & Harley, 2000; Wright & Nishii 2013; Macky & Boxall 2007). Maar, hoewel er steeds meer aandacht is voor de ervaringen van medewerkers, vraagt ook dit thema om meer onderzoek (Kehoe & Wright, 2013; Boon et al., 2014). Bijvoorbeeld of deze relatie ook voorkomt in verschillende sectoren. Om meer inzicht te krijgen in de omstandigheden waaronder de relatie tussen HRM en prestaties plaatsvindt in het primair onderwijs, wordt in dit onderzoek onder andere op leerkrachtniveau onderzocht hoe leerkrachten toegepaste HRM-activiteiten ervaren en wat de invloed daarvan is op hun houding en gedrag en de prestaties van scholen.

1.3.3. De rol van fit in de relatie HRM en prestaties

Naast dat er de laatste jaren meer aandacht is gekomen voor specifieke sectoren en de rol van medewerkers in de relatie tussen HRM en prestaties, is er in de HRM en prestaties literatuur ook meer aandacht voor de rol die een goede fit/afstemming kan spelen. Het idee van fit is dat hoe beter de fit is, hoe beter de prestaties zijn (Paauwe, Boon, Boselie & Den Hartog, 2013b). Fit is echter een breed begrip en kan verschillende betekenissen hebben met betrekking tot de relatie tussen HRM en prestaties. Wanneer fit in de breedste zin van het woord wordt gebruikt, dan gaat het over *afstemming*. Maar er kan op verschillende manieren afstemming worden bereikt. Bijvoorbeeld afstemming tussen het HRM-beleid en de organisatieomgeving (contingentie benadering, zie hoofdstuk 3). Of door te kijken in welke mate HRM-activiteiten in een HRM systeem congruent zijn (interne fit, Paauwe et al., 2013b). Ook is het mogelijk om te kijken naar de afstemming tussen de medewerkers en hun organisatie (persoon-omgeving fit, Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005; Boon, Den Hartog, Boselie & Paauwe, 2011; Paauwe et al., 2013b).

Er zijn verschillende onderzoeken binnen het HRM domein naar vormen van fit geweest. Een veel gebruikte indeling van fits is die van Wood (1999). Wood ontwikkelde een vierdeling die getypeerd wordt als de 'next generation fit models', bestaande uit (Paauwe et al., 2013b): de strategische fit (HRM-organisatie strategie), interne fit (HRM-activiteiten onderling), organisatie fit (HRM systeem-andere systemen binnen de organisatie) en de omgeving fit (HRM systeem-externe institutionele omgeving). Na deze indeling van Wood (1999) volgden er nog vele ander vormen van fit. Toch is er zowel theoretisch als methodologisch nog veel aan te merken op het onderzoek naar HRM en fit (Paauwe et al., 2013b).

Paauwe, Boon, Boselie & Den Hartog (in Paauwe et al., 2013b) hebben op basis van een literatuurstudie verschillende typen fit in een raamwerk geïntegreerd. Het raamwerk bestaat uit twee fasen, en sluit aan op literatuur over strategisch HRM van onder andere Boxall et al. (2011). Zij stellen namelijk dat HRM op twee manieren kan bijdragen aan het succes van organisaties. Allereerst kan het bijdragen aan het voortbestaan van de organisatie en ten tweede kan het bijdragen aan het behalen van duurzaam concurrentievoordeel. Paauwe et al. (2013) hebben deze twee bijdragen gebruikt als basisgedachte voor hun tweefasen raamwerk. De eerste fase staat voor een basisniveau van fit dat nodig is voor het voortbestaan van de organisatie. Het bestaat uit de vier typen fit zoals ze gedefinieerd zijn door Wood (1999): de strategische-, interne-, organisatie- en institutionele fit. Indien men focust op het bereiken van deze vier typen fit, dan zou men tot een gedegen HRM systeem moeten komen wat de continuïteit van de organisatie waarborgt (Paauwe et al., 2013b). De tweede fase binnen het model betreft verschillende fit benaderingen die de effectiviteit van het HRM systeem kunnen vergroten en daardoor kunnen bijdragen aan een duurzaam concurrentievoordeel voor organisaties (opbrengsten / prestaties) (Paauwe et al., 2013b). Zo kan er bijvoorbeeld gekeken worden naar een implementatie fit, persoon-omgeving fit, dynamische fit, afstemming met dominante doelen en afstemming tussen verschillende soorten fit. Volgens Paauwe et al. (2013) zijn fits uit beide fasen nodig om tot betere effectiviteit te komen: er is allereerst een basisniveau van fit nodig en daarnaast kunnen organisaties zich van anderen onderscheiden door zich te richten op een type fit uit de tweede fase.

Wat alle verschillende typen fit binnen de HRM-literatuur als overeenkomst hebben, is de achterliggende gedachte dat een sterke mate van fit positief samenhangt met organisatieprestaties. De rol die fit speelt in de relatie tussen HRM en prestaties is dus een mogelijke invulling van de black box. Het raamwerk van Paauwe et al. (2013) biedt voor dit onderzoek daarmee twee belangrijke handvatten. Allereerst is het van belang erbij stil te staan dat hoge prestaties alleen verwacht kunnen worden in organisaties

die zowel in de eerste als tweede fase goede fits hebben (Paauwe et al., 2013b). Daarnaast is het van belang om meerdere typen fit mee te nemen in onderzoek om een meer volledig beeld te krijgen van de rol die fit speelt in de relatie tussen HRM en prestaties (Paauwe et al., 2013b). Dit raamwerk biedt in die zin houvast. In dit onderzoek zal echter niet het gehele raamwerk van Paauwe et al. (2013b) onderzocht worden, omdat het te omvattend is voor dit proefschrift. In de volgende paragraaf wordt uiteen gezet wat de focus van dit onderzoek is binnen het raamwerk van Paauwe et al. (2013b).

1.4. DOELSTELLINGEN ONDERZOEK

Op basis van de literatuur over HRM, prestaties en fit blijkt dat er nog een groot aantal onbeantwoorde vragen is. De doelstelling van dit onderzoek is om meer inzicht te geven in een aantal van die vraagstukken en daarom worden deze kort behandeld in deze paragraaf. De doelstellingen in dit proefschrift zijn grotendeels gestoeld op de aanbevelingen over fits van Paauwe et al. (2013). Niet alle door hun benoemde fits zullen echter in dit proefschrift aan de orde komen: de implementatie fit en persoon-omgeving fit³ worden op basis van hun aanbevelingen in dit onderzoek gebruikt zodat er een volledig beeld ontstaat over de rol die fit kan spelen in de relatie tussen HRM en prestaties.

Paauwe et al. (2013) benoemen drie ontbrekende elementen in het onderzoek naar HRM, prestaties en fit. Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te verkrijgen in deze drie elementen. Allereerst is binnen de HRM-literatuur het belang van de lijnmanager wel aangeduid (Purcell & Hutchinson, 2007; Wright et al., 2012; Paauwe et al., 2013b), maar in combinatie met fit is er nog weinig aandacht voor geweest (Paauwe et al., 2013b). Er moet daarom meer onderzoek gedaan worden naar welke rol de lijnmanager speelt bij het bereiken van fit in het algemeen. Zo is het mogelijk dat de lijnmanager invloed heeft op de persoon-omgeving fit, door de specifieke fit tussen een medewerker en zijn lijnmanager. In dit onderzoek zal daarom gekeken worden welke rol de schoolleider speelt bij het bereiken van de persoon-omgeving fit en bij de implementatie van HRM. De leiderschapsstijl van de schoolleider zal hierbij een centrale rol innemen.

3 In dit onderzoek wordt de afkorting *P-E fit* gebruikt voor de Persoon-Omgeving fit, refererend aan de Engelse term Person-Environment fit. Dit is om verwarring te voorkomen met de Persoon-Organisatie fit (P-O fit).

Ten tweede is de rol van de medewerker onderbelicht binnen de literatuur betreffende fit, HRM en prestaties (zie ook paragraaf 1.3). Vaak is er wel medewerker data om multilevel-onderzoek te kunnen uitvoeren, maar er is weinig aandacht voor bijvoorbeeld de *persoon-omgeving fit* (Kristof-Brown et al., 2005; Boon, 2008; Boon et al., 2011; Paauwe et al., 2013b). De *persoon-omgeving fit* betreft in welke mate medewerkers passen binnen hun (werk)omgeving. Deze kan dan opgedeeld worden in de *persoon-organisatie fit*, de *persoon-baan fit*, de *persoon-team fit* en de *persoon-supervisor fit* (Kristof-Brown, Jansen & Colbert, 2002; Jansen & Kristof-Brown, 2006; Kristof-Brown et al., 2005). HRM gaat over de juiste persoon op de juiste plaats en de *persoon-omgeving fit* gaat over afstemming tussen een persoon en zijn (werk)omgeving. Het is opmerkelijk dat er nog weinig onderzoek gedaan is naar het effect van beide theoretische concepten die zo nauw aan elkaar verwant lijken te zijn (Boon, 2008; Boon et al., 2011; Paauwe et al., 2013b). Daarom wordt de *persoon-omgeving fit* in dit onderzoek meegenomen als fit in de tweede fase van het raamwerk van Paauwe et al. (2013b)

In lijn met het voorgaande, is het van belang dat er ook meer aandacht komt voor het effect dat HRM-beleid heeft in de perceptie van medewerkers (zie ook paragraaf 1.3). Het is de vraag of het beleid zoals het door de organisatie beoogd of geïmplementeerd wordt door lijnmanagers, ook zo ervaren wordt door medewerkers (Wright et al., 2013; Boxall & Purcell, 2011; Boselie, 2014). Onder andere Knies (2012) en Vermeeeren (2014b) hebben hier onderzoek naar gedaan in de Nederlandse context. Hieruit blijkt dat er daadwerkelijk verschillen zijn tussen de verschillende niveaus van HRM en dit heeft implicaties voor de conclusies die getrokken worden op basis van onderzoek naar de relatie tussen HRM en prestaties. Voor lange tijd was het gebruikelijk om vooral onderzoek te doen naar HRM-beleid zoals het beoogd werd of beleid zoals het geïmplementeerd werd. De verwachting is dat de conclusies van die onderzoeken mogelijk anders zijn wanneer er op medewerkerniveau gemeten zou zijn. Zoals al eerder beschreven verschuift de focus daarom nu steeds meer naar het niveau van medewerkers (microniveau). In lijn met het fit raamwerk van Paauwe et al. (2013) is het van belang dat er een fit is (*implementatie fit*) tussen wat geïmplementeerd wordt door leidinggevend en wat ervaren wordt door medewerkers. Ook dit is een fit in de tweede fase van het raamwerk van Paauwe et al. (2013b).

Als laatst heeft dit onderzoek ook een methodologische doelstelling. Paauwe et al. (2013b) geven aan dat verschillende typen fit gelinkt worden aan verschillende soorten prestaties. Al deze verschillende vormen van prestaties zijn nodig om het competitieve concurrentie voordeel te behalen (Paauwe et al., 2013b). Het is aannemelijk

dat HRM ook invloed heeft op verschillende typen prestaties. Het is daarom nodig dat er gebruik wordt gemaakt van een multidimensionale prestatie-indicator (Paauwe et al., 2013b). Om daaraan tegemoet te komen wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van verschillende prestatie-indicatoren, zowel objectieve (Cito scores) als subjectieve (ervaren prestaties). Daarnaast kunnen ook HRM-uitkomsten (zoals tevredenheid) gezien worden als prestatie-indicatoren (dit wordt verder toegelicht in hoofdstuk 3). De doelstelling is om op deze manier meer inzicht te krijgen hoe HRM en fit samenhangen met verschillende prestatie-indicatoren.

1.5. ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN

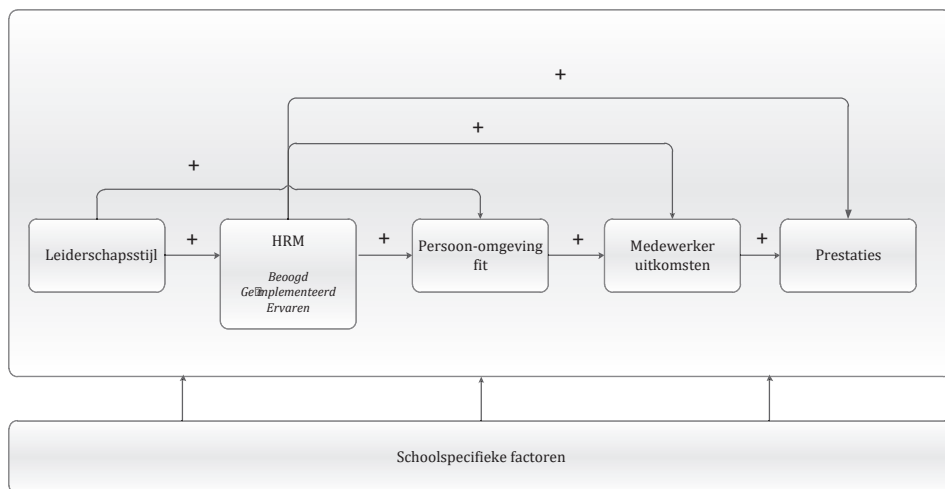
Op basis van het voorgaande kan gesteld worden dat in lijn met de vraag vanuit de literatuur, ook vanuit het primair onderwijs er steeds meer aandacht is voor de relatie tussen HRM en prestaties. De ontwikkelingen in het onderwijsbeleid van de laatste decennia hebben ervoor gezorgd dat er meer oog is voor de rol die HRM, maar in het bijzonder ook de schoolleider en de leerkrachten kunnen spelen bij het verbeteren van prestaties (Ministerie van OCW, 2011;2013).

Samengevat wordt in dit onderzoek naar meer inzicht in de relatie tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs gebruik gemaakt van het concept fit. Hierbij wordt aangesloten bij de bevindingen van Paauwe et al. (2013b). In het onderzoek wordt rekening gehouden met het raamwerk van Paauwe et al. (2013b), maar het raamwerk wordt niet in zijn geheel meegenomen. Dit onderzoek richt zich, zoals in paragraaf 1.4 is beschreven, op de implementatie fit en de persoon-omgeving fit. De verwachting is dat deze vormen van fit ieder op hun eigen manier een deel van de black box tussen HRM en prestaties kunnen verduidelijken. De implementatie fit en de persoon-omgeving fit sluiten tevens aan bij twee van de drie missende elementen in onderzoek naar fit, HRM en prestaties die Paauwe et al. (2013b) hebben beschreven. Een derde missend element, de rol van de lijnmanager wordt onderzocht omdat de verwachting is dat de rol van de schoolleider vooral in het primair onderwijs van groot belang is (Ministerie van OCW, 2013) en omdat de verwachting is dat deze invloed heeft op onder andere de implementatie fit en de persoon-omgeving fit.

Op basis van het voorgaande luidt de centrale onderzoeksvraag:

Hoe kan de relatie tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs verklaard worden en welke rol spelen fit en de schoolleider hierin?

Er is een conceptueel model geconstrueerd dat weergeeft welke relaties in dit onderzoek onderzocht worden, om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag (figuur 1.1)⁴. In deze paragraaf wordt het model kort toegelicht. De totstandkoming van het conceptueel model wordt in het theoretische hoofdstuk (3) uitgebreider toegelicht en onderbouwd. In het figuur is van links naar rechts te zien dat er verwacht wordt dat de leiderschapsstijl van de schoolleider direct van invloed is op het HRM-beleid (onder andere op basis van Purcell et al., 2007; Knies, 2012; Vermeeren, Kuipers & Steijn, 2014) en op de persoon-omgeving fit van leerkrachten (Turban & Jones, 1988; Jansen & Kristof-Brown, 2006; Kim, Aryee, Loi & Kim, 2013). Omdat op basis van het onderzoek van Boon et al. (2011) is gebleken dat meer inzet van HRM-activiteiten leidt tot een betere P-E fit, is de verwachting dat de relatie tussen leiderschapsstijl en P-E fit wordt gemedieerd door HRM. Leidinggevendenden kunnen door middel van HRM-beleid ervoor zorgen dat leerkrachten een betere fit ervaren met hun (werk)omgeving. Verder wordt verwacht dat er een direct verband kan zijn tussen HRM en prestaties, maar dat er ook een indirect verband is dat loopt via medewerker uitkomsten (Wright, McMahan & McWilliams 1994; Paauwe et al., 1997; Guest 1999; Ramsay et al., 2000; Macky et al., 2007). De medewerker uitkomsten kunnen een positief effect hebben op de prestaties van organisaties (Ostroff & Bowen, 2000; Gerhart, 2005; Fulmer, Gerhart & Scott, 2003). Onderin het model wordt zichtbaar dat andere schoolspecifieke factoren ook van invloed kunnen zijn op de relatie tussen HRM en prestaties. Dit wordt in hoofdstuk 4 verder toegelicht.



Figuur 1.1. Conceptueel model

4 Dit model wordt niet in zijn geheel onderzocht, maar opgedeeld in afzonderlijke onderzoeken. Zie ook de deelvragen.

In het model valt het eerder beschreven onderscheid tussen beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid, en in lijn daarmee de te onderzoeken implementatie fit, onder het kopje HRM. Er zijn geen aparte verbanden weergegeven in het model omdat er geen causale verbanden onderzocht worden met betrekking tot dit onderscheid. Wel wordt het onderscheid in beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid gebruikt voor een algemene beschrijving van HRM in het primair onderwijs.

Op basis van de hoofdvraag en het conceptueel model zijn vier deelvragen geformuleerd, die terug komen in de verschillende empirische hoofdstukken van dit proefschrift:

1. Hoe ziet het beoogde, geïmplementeerde en ervaren HRM-beleid er in het primair onderwijs uit? (hoofdstuk 5)
2. In welke mate wordt de relatie tussen HRM en de medewerker uitkomsten gemedieerd door de P-E fit van leerkrachten in het primair onderwijs? (hoofdstuk 6)
3. Welke rol speelt de schoolleider bij de implementatie van HRM en de totstandkoming van P-E fit in het primair onderwijs? (hoofdstuk 7)
4. Op welke manier beïnvloedt de implementatie van HRM de prestaties op scholen in het primair onderwijs? (hoofdstuk 8)

1.6. LEESWIJZER

In navolging van dit inleidende hoofdstuk wordt in hoofdstuk 2 een beeld beschreven van dertig jaar onderwijsbeleid. Het onderwijsbeleid wordt in een bredere context geplaatst en van daaruit kan de trend naar meer opbrengstgericht werken beter begrepen worden. Hieruit wordt ook duidelijk welke rol HRM vanuit het onderwijs gezien kan spelen in het bereiken van betere prestaties. In hoofdstuk 3 wordt de theoretische achtergrond van dit onderzoek beschreven. Zoals al in dit hoofdstuk was te lezen speelt het black box vraagstuk niet enkel in de praktijk, maar is het ook in de recente theorievorming nog steeds een belangrijk vraagstuk. In hoofdstuk 3 worden verschillende mechanismen besproken die meer inzicht kunnen geven in de black box en die vervolgens als uitgangspunt dienen voor de verschillende hoofdstukken in dit proefschrift. In hoofdstuk 4 worden de gehanteerde methoden en technieken besproken die in dit onderzoek zijn gebruikt. Hoofdstuk 5 is het eerste empirische hoofdstuk waarin beschreven wordt hoe HRM wordt vormgegeven in het primair onderwijs en in welke mate er overeenstemming is tussen beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid (*implementatie fit*). Hoofdstuk 6 gaat vervolgens over op welke manier HRM invloed heeft op de *persoon-omgeving fit* van leerkrachten en de medewerker uitkomsten zoals

tevredenheid, motivatie en betrokkenheid. In hoofdstuk 7 staat de rol van de school-leider centraal. Niet enkel wordt gekeken wat zijn invloed is op de implementatie van HRM, maar ook hoe zijn *leiderschapsstijl* invloed heeft op de perceptie van HRM door medewerkers en op de medewerker uitkomsten. In hoofdstuk 8 wordt vervolgens de relatie gelegd tussen HRM en prestaties. Verschillende prestatie-indicatoren komen aan de orde. Tot slot worden in hoofdstuk 9 de conclusie, discussie en aanbevelingen beschreven.



Hoofdstuk 2

Dertig jaar onderwijsbeleid in vogelvlucht

Aan dit hoofdstuk is bijgedragen door Tanashia Ashikali en Vivienne Medik. Hun documentenanalyse vormde deels de basis voor de verdere uitwerking van het hoofdstuk. Daarnaast heeft Lex Herweijer (SCP) vanuit zijn onderwijsexpertise bijgedragen aan het hoofdstuk door middel van inhoudelijke feedback op de gekozen onderwerpen.



2.1. INTRODUCTIE

In dit hoofdstuk wordt een beknopte beschrijving gegeven van het onderwijsbeleid van de afgelopen 30 jaar in Nederland. De focus ligt op het primair onderwijs, al gelden bepaalde ontwikkelingen voor het onderwijs in het algemeen. Er wordt eerst een korte achtergrond geschetst van het Nederlandse onderwijsbestel. Vervolgens wordt beschreven welke economische, sociaal-maatschappelijke, politieke en demografische factoren de afgelopen dertig jaar van invloed zijn geweest op het onderwijsbeleid. Daarna volgt een beschrijving van hoe deze ontwikkelingen in de praktijk tot uiting komen en hoe dit heeft geleid tot meer aandacht voor HRM in het onderwijs. In de conclusie wordt tenslotte samengevat op welke manier de ontwikkelingen relevant zijn voor dit onderzoek.

2.2. HET NEDERLANDSE ONDERWIJSBESTEL

Zoals in het proefschrift van Bronneman-Helmers (2011) wordt beschreven heeft de Nederlandse overheid een grote verantwoordelijkheid voor een samenhangend en goed functionerend onderwijsbestel. Het onderwijsbestel bestaat niet enkel uit het onderwijsstelsel (instellingen, schooltypen en opleidingen), maar ook uit het geheel van overheden, instanties en organisaties binnen en buiten het onderwijsveld dat zich richt op het functioneren, voortbestaan en ontwikkelen van het onderwijsstelsel. Het is vooral dit institutionele onderdeel van het onderwijsbestel dat een belangrijke rol speelt in dit onderzoek. Veel van de ontwikkelingen op het gebied van professionalisering om de kwaliteit en prestaties te optimaliseren, komen vanuit de overheid. Om een beeld te geven van het Nederlandse onderwijsbestel, wordt in navolging van het proefschrift van Bronneman-Helmers (2011) beschreven hoe de beleidsvorming rond het onderwijsbestel zich heeft ontwikkeld aan de hand van twee unieke kenmerken van het Nederlandse onderwijsbestel die (tevens) van toepassing zijn op het primair onderwijs:

- De vrijheid van onderwijs
- De verhouding tussen regulier en speciaal onderwijs

Deze twee kenmerken laten niet alleen zien hoe het Nederlandse onderwijsbestel zich onderscheidt van andere landen, ook zijn het twee kenmerken die direct van invloed kunnen zijn op het welzijn van leerkrachten in het primair onderwijs, de mate waarin zij zich op hun plaats voelen op hun school en de mate waarin zij een match ervaren tussen wat van hen gevraagd wordt en wat zij kunnen bieden. De vrijheid van onderwijs

leidt onder andere tot een vraag naar leerkrachten met een bepaalde levensovertuiging of een bepaalde religie. Tegelijkertijd vraagt het speciaal onderwijs bijvoorbeeld om leerkrachten met specifieke competenties die in kunnen spelen op de vraag van leerlingen. Deze competenties kunnen anders zijn dan de gevraagde competenties in het 'reguliere' onderwijs. HRM kan hier een positieve rol in spelen. Door middel van HRM instrumenten zoals werving en selectie, kan er bijvoorbeeld gezorgd worden dat leerkrachten een goede fit ervaren met de school waarop zij werken en het werk dat zij moeten uitvoeren. Ook wanneer het gaat om zwaardere omstandigheden, zoals wanneer er veel zorgleerlingen zijn met behoefte aan passend onderwijs (zie paragraaf 2.2.3). Ook HRM instrumenten zoals training en scholing kunnen bijdragen aan deze fit en ervoor zorgen dat leerkrachten voldoende vaardigheden hebben om de kwaliteit in het onderwijs hoog te houden. De twee genoemde kenmerken van het Nederlandse onderwijsbestel zijn daarom ook in het kader van een onderzoek naar HRM, fit en prestaties relevant. Allereerst wordt in paragraaf 2.2.1 de achtergrond van het huidige onderwijsstelsel omschreven. Vervolgens wordt dieper ingegaan op de vrijheid van onderwijs (2.2.2.) en de verhouding tussen regulier en speciaal onderwijs (2.2.3.).

2.2.1. Achtergrond van het onderwijsstelsel

Het primair onderwijs in Nederland kent een lange geschiedenis van conflicten. Nadat in 1795 de Frans Revolutie beëindigd was, werd in 1796 de scheiding tussen kerk en staat in Nederland voltrokken (De Jong, 1998). De invloed van de kerk op de identiteit van een school werd hierdoor vrijwel nihil en dit leidde tot weerstand. In de jaren tussen 1806 en 1848 mochten er in Nederland alleen neutrale overheidsscholen bestaan (Roosendaal, 2006). Vanaf 1848 kwam er meer ruimte en mochten er ook Christelijke scholen worden gesticht. Hier stond tegenover dat deze scholen geen subsidie van de overheid kregen. Ouders die hun kinderen op zulke scholen wilden plaatsen, moesten alles zelf betalen (Roosendaal, 2006). Dit leidde tot onvrede. In de nog sterk verzuilde samenleving wilde elke zuil zijn eigen school, maar gelijktijdig werd er gelijke behandeling en financiering verwacht van de overheid. Na een jarenlange strijd kwam in 1917 de onderwijspacificatie tot stand, waarbij afgesproken werd dat het openbaar en bijzonder onderwijs in financieel opzicht gelijk gesteld werd (Hofman, Hofman & Guldmond, 2002). Hiermee kwam er een einde aan 80 jaar schoolstrijd (Roosendaal, 2006).

In 1918 werd er een apart ministerie van Onderwijs opgericht (Bronneman-Helmers, 2011). Vervolgens kwam in 1920 de Lageronderwijswet tot stand. Omdat de leerplicht in 1901 ingevoerd was, werden er ook scholen opgericht voor kinderen met een lichamelijke of verstandelijke beperking (buitengewoon onderwijs). In 1956 werd kleuter-

onderwijs wettelijk ingesteld en in 1985 werd het kleuteronderwijs toegevoegd aan de lagere school. Vanaf dat moment bestaan de basisscholen zoals ze nu ook bestaan. Vanaf de wederopbouw na de Tweede Wereldoorlog begon het aantal scholen toe te nemen. Ook nam tussen 1920 en 1980 de differentiatie in godsdienstige en levensbeschouwelijke richtingen toe. Dit hangt samen met de vrijheid van onderwijs die in paragraaf 2.2.2. wordt beschreven. De overheid heeft op dat moment nog relatief veel invloed op het onderwijs. Vanaf de jaren '80 is er meer vraag naar deregulering en doet de overheid een stap terug (dit wordt verder toegelicht in paragraaf 2.3). In 1998 kwam de Wet op het primair onderwijs tot stand. Hierin werden wettelijke bepalingen vastgelegd voor zowel het reguliere basisonderwijs, als voor het speciaal onderwijs.

2.2.2. Vrijheid van onderwijs: autonomie versus kwaliteits- en deugdelijkheidseisen

Artikel 23 van de Grondwet heeft betrekking op het eerder beschreven onderscheid tussen het openbaar en bijzonder onderwijs. In het artikel is aangegeven op welke manier de overheid verantwoordelijk is voor het onderwijs, maar ook dat er vrijheid van onderwijs moet zijn (Nederlandse Grondwet, artikel 23). Het artikel wordt vanwege dit laatste punt vaak aangehaald in discussies over de vrijheid van onderwijs (Bronneman-Helmets, 2011). In het artikel staat centraal dat er vrijheid moet zijn van 1) *richting (richtingsvrije planning) en stichting van scholen* en dat er vrijheid moet zijn van 2) *richting (globale kerndoelen) en inrichting van onderwijs* (Bronneman-Helmets, 2011). Voor de overheid betekent dit dat zij enerzijds besturen autonomie moet geven, maar aan de andere kant ook eisen moet stellen aan kwaliteits- en deugdelijkheidseisen. Het is hierbij wel belangrijk dat de kwaliteits- en deugdelijkheidseisen ruimte moeten geven aan de vrijheid van onderwijs.

De Onderwijsraad (2012) merkt op dat er spanningen kunnen ontstaan op het snijvlak van de focus op kwaliteits- en deugdelijkheidseisen en in het bijzonder de vrijheid van inrichting van scholen. Aan de ene kant hangen de kansen en de ontwikkeling van individuen en de (economische) ontwikkelingen van de samenleving sterk samen met de kwaliteit van onderwijs. Vanuit dat opzicht is het waarborgen van de hoogst mogelijke opbrengt van onderwijs nodig (Onderwijsraad, 2012). Aan de andere kant is het belangrijk dat de vrijheid van inrichting niet in het gedrang komt. Daarom is het belangrijk dat de eisen die de overheid aan besturen stelt, gebaseerd moeten zijn op voldoende duidelijke en, voor zover mogelijk, objectieve wettelijke normen op hoofdlijnen (Onderwijsraad, 2012). Daarnaast is het bij wet geregeld dat de overheid bij het toezicht op scholen de identiteit van scholen respecteert en dat scholen ook juridische bescherming krijgen (Onderwijsraad, 2012).

De vrijheid van onderwijs vraagt tegelijk om leerkrachten die passen bij de verschillende typen onderwijs. Zij moeten in staat zijn om in hun inrichting van het onderwijs, de algemeen opgestelde kerndoelen te behalen. Daarom is hierin niet alleen een rol weggelegd voor HRM (door middel van werving en selectie / training en scholing), maar ook voor de persoon-omgeving fit van leerkrachten (zoals benoemd in hoofdstuk 1), zodat optimale prestaties behaald kunnen worden.

2.2.3. Verhouding regulier en speciaal basisonderwijs: de weg naar passend onderwijs

In Nederland bestaat het onderscheid tussen regulier en speciaal onderwijs al verschillende decennia (Bronneman-Helmers, 2011). Al in 1790 werd de eerste school voor dove kinderen opgericht en niet veel later volgde er een school voor blinde kinderen. In 1920 kreeg het speciaal onderwijs (toen nog buitengewoon onderwijs genoemd) in de Lageronderwijswet een juridische status. In de loop der jaren werden er steeds meer doelgroepen toegevoegd, waardoor er in de jaren '50 en '60 voor elke handicap of stoornis een aparte school of voorziening bestond (Bronneman-Helmers, 2011).

In de jaren '70 kwam er kritiek op het plaatsen van kinderen in aparte scholen. Kinderen zouden hierdoor in een isolement belanden, het zou leiden tot segmentatie, etikettering en stigmatisering. Daarnaast bemoeilijkte het plaatsen van kinderen op speciale scholen de integratie in de samenleving. Een ander probleem was dat het aantal kinderen in het speciaal onderwijs explosief groeide. Dit was mogelijk doordat regelgeving vergaande differentiatie toe laat en omdat er nog weinig werd gekeken naar de kosten (Bronneman-Helmers, 2011).

Aan het eind van de jaren '80 werd er door de Tweede Kamer aangedrongen op een onderzoek naar de reden van de grote groei in het speciaal onderwijs. Uit onderzoek van Doornbos en Stevens (1988) bleek dat er veel factoren meespeelden, maar dat het in elk geval duidelijk was dat de druk op scholen sneller toe nam dan de draagkracht van de scholen en leerkrachten. Kinderen werden niet alleen doorverwezen naar het speciaal onderwijs om daar beter tot hun recht te komen, scholen verwezen ook kinderen door om de eigen werklast te verlagen.

Naar aanleiding van de kostenstijging, maar ook de twijfels over het plaatsen van leerlingen buiten het reguliere onderwijs, is er beleid ontwikkeld om meer grip te krijgen op de kosten en om het plaatsen van leerlingen te reguleren. Een voorbeeld hiervan was het Weer Samen Naar School beleid (WSNS beleid), gebaseerd op de notitie *'Weer Samen naar School. Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat*

te bieden' uit 1990. De nadruk in deze notitie lag niet zo zeer op kostenreductie, maar vooral op de wens om alle leerlingen, ook met handicaps/beperkingen, zo veel mogelijk van het reguliere onderwijs gebruik te laten maken (Bronneman-Helmers, 2011). Door dit initiatief konden kinderen met een beperking weer naar reguliere scholen indien de wens en mogelijkheid er was. In 2003 werd naast het WSN beleid de Leerlinggebonden Financiering (lgf) ingevoerd, ook wel bekend als 'de Rugzak'. Door middel van dit persoonsgebonden budget kregen ouders meer ruimte om als vertegenwoordiger van hun kind een keuze te maken in de aard van de zorg en de besteding van beschikbare zorgmiddelen (Bronneman-Helmers, 2011). Ouders van gehandicapte kinderen konden zelf kiezen of ze hun kind naar een reguliere of speciale school sturen. En reguliere scholen kunnen met deze vorm van financiering zorg dragen voor passend onderwijs.

Maar, verschillende (financiële) factoren rond het WSNS beleid en de Rugzak, zorgden ervoor dat zowel ouders als scholen strategisch gedrag gingen vertonen. Een Rugzak leek de voorkeur te krijgen van ouders en scholen, omdat het een openeinde regeling was. Tegelijkertijd wilden scholen zo veel mogelijk leerlingen als zorgleerling bestempelen, omdat zij hier dan meer financiering voor zouden krijgen (Inspectie van het Onderwijs, 2006). De aandacht leek meer uit te gaan naar de financiën, dan naar de zorg die zorgleerlingen nodig hadden.

2.2.3.1. *Passend onderwijs: de leerling staat centraal*

Door alle knelpunten die naar voren zijn gekomen was er behoefte aan een systeem waarbij de leerling centraal staat. De nadruk zou niet meer op de handicap of beperking van een leerling moeten liggen, maar op wat de leerling wel kan. Uit deze behoefte is het huidige beleid voortgekomen, het '*passend onderwijs*' (in werking getreden op 1 augustus 2014). De wens was dat ouders hun kinderen konden aanmelden bij de school van hun voorkeur. Vervolgens is de school verplicht om een onderwijsarrangement aan te bieden. De leerlingen die zorg nodig hebben kunnen een indicatie aanvragen. Deze indicatie wordt afgegeven door middel van één *objectief* indicatiesysteem. Wanneer een leerling zich dan inschrijft op een school, krijgt de school meer vergoeding omdat de leerling een zorggewicht heeft. Daarnaast moesten de verschillen in bekostiging van een leerling bij een speciale school en een reguliere school verdwijnen, waardoor de hoogte van de bekostiging van de leerling niet meer van invloed is op de school waarop de leerling geplaatst wordt (Bronneman-Helmers, 2011).

De bovenstaande wensen zijn allemaal gerealiseerd in de Wet op Passend Onderwijs die in 2012 tot stand is gekomen. Scholen hebben sinds 1 augustus 2014 een zorgplicht en dienen altijd een plek te zoeken voor een leerling. Dit kan op de eigen school, een

andere reguliere school of op een school voor speciaal onderwijs. Scholen zijn verplicht om basisondersteuning te bieden. Dit houdt in dat er hulp is voor leerlingen met dyslexie of dyscalculie. Ook moeten er programma's zijn gericht op het voorkomen van gedragsproblemen, een protocol voor medische handelingen en bekwaamheidseisen aan het personeel. Regionale samenwerkingsverbanden bepalen zelf wat er onder de basisondersteuning op de individuele scholen valt.

Er is verder ook een nieuwe vorm van financiering. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen basiskosten en kosten voor extra hulp. Elke reguliere en speciale basisschool krijgt per leerling een basisbekostiging. Daarnaast is er geld beschikbaar voor extra ondersteuning. Dit geld gaat naar regionale samenwerkingsverbanden op basis van het aantal ingeschreven leerlingen⁵. Daar wordt het geld verdeeld over de scholen in de regio. Met het geld dat scholen krijgen kunnen zij extra begeleiding van leerkrachten en leerlingen betalen. De financiering is niet bedoeld voor zorg, enkel voor onderwijs. Omdat scholen het budget zelf mogen verdelen, kunnen ze beter kijken naar de onderwijsbehoefte van de leerlingen (Rijksoverheid, 2015).

Om vast te stellen of de invoering van het Passend Onderwijs ook de gewenste effecten heeft, zijn er verschillende evaluatiemomenten geweest. Een jaar na de inwerkingtreding van de Wet op Passend Onderwijs (in 2015) is er een verslag uitgebracht naar de Tweede Kamer, met daarin de effecten tot op dat moment. De conclusie was dat in steeds meer regio's scholen in staat bleken om kinderen een passende plek te bieden. Een ander positief punt was dat ouders minder bureaucratie ervaren (Tweede Kamer, 2016). In 2016 komen er ook andere berichten naar buiten. De Algemene Onderwijsbond constateert dat leerlingen niet de aandacht krijgen die zij verdienen en dat de werkdruk voor leerkrachten te hoog is (Algemene Onderwijsbond, 28-06-2016). De invoering van de Wet op passend onderwijs heeft merkbare consequenties voor de leerkrachten die in het reguliere onderwijs werken. Het betekent dat zij vaker te maken krijgen met zorgleerlingen in de klas, meer administratieve taken erbij krijgen en dat zij de vaardigheden moeten bezitten om met leerlingen met verschillende behoeften om te gaan. Dit is waar HRM-beleid een rol in kan spelen, omdat door middel van trainingen en scholingen gewerkt kan worden aan specifieke vaardigheden die nodig zijn in de klas.

5 Omdat bepaalde gebieden meer geld krijgen dan andere gebieden, gaat de overheid het budget tussen 2015 en 2020 aanpassen, zodat elke regio naar verhouding even veel geld krijgt.

2.2.4. Conclusie

In deze paragraaf zijn twee kenmerken van het Nederlandse onderwijsbestel beschreven. Allereerst de vrijheid van onderwijs en ten tweede de verhouding tussen regulier en speciaal onderwijs, met in het bijzonder de invoering van het Passend Onderwijs in 2014. Beide kenmerken van het onderwijsbestel, vragen om verschillende typen leerkrachten met verschillende levensovertuigingen, vaardigheden en capaciteiten. Vanuit dit oogpunt zijn er verschillende manieren waarop HRM-beleid een belangrijke rol kan innemen om tegemoet te komen aan de eisen die gesteld worden aan leerkrachten.

Besturen krijgen autonomie bij het stichten van scholen, het bepalen van de richting, de inrichting van het onderwijs en hoe zij de globale kerndoelen willen behalen. De overheid houdt hierbij in het oog of kwaliteits- en deugdelijkheidseisen worden nageleefd. Een belangrijk rol in de verschillende typen scholen is daarom weggelegd voor de leerkrachten, die vorm moeten geven aan het onderwijs en ervoor moeten zorgen dat de globale kerndoelen behaald worden. Om de juiste leerkrachten te vinden die passen in de school qua overtuigingen en de juiste vaardigheden hebben, is er een rol weggelegd voor HRM. Onder andere door middel van HRM instrumenten zoals werving en selectie kan de fit tussen scholen en leerkrachten vergroot worden (hoofdstuk 1 en hoofdstuk 3), wat leidt tot betere prestaties van scholen.

Verder is er in de loop der jaren in het onderwijsbeleid steeds meer aandacht gekomen voor de onderwijsbehoefte van de leerlingen. Zo veel mogelijk wordt geprobeerd om ouders en leerlingen zelf de keuze te geven bij het kiezen van een school. Scholen hebben anno 2014 een zorgplicht en het maakt voor de financiering niet meer uit of een leerling in het reguliere of het speciaal onderwijs terecht komt. Dit heeft implicaties voor de leerkracht in het reguliere basisonderwijs. De leerkracht is de persoon die de leerlingen op moeten vangen en zorg moeten (kunnen) bieden. HRM kan een bijdrage leveren aan de ontwikkeling en het welzijn van leerkrachten in het veranderde onderwijs. Door HRM-activiteiten zoals training en scholing kan bijvoorbeeld beter ingespeeld worden op de vraag naar zorg. Dit kan positief bijdragen aan het de prestaties van scholen, doordat de kwaliteit van het onderwijs verbetert. Daarnaast kan door middel van bijvoorbeeld werving- en selectie activiteiten bepaald worden of een leerkracht past op de school in het kader van het type zorgleerlingen dat de school bezoekt. Het idee is dat hoe beter een leerkracht past op een school, hoe beter ook zijn of haar werkhouding en gedrag zal zijn en dit zal een positief effect hebben op de prestaties van leerlingen/de school.

2.3. EXTERNE FACTOREN VAN INVLOED OP HET PRIMAIR ONDERWIJS

In paragraaf 2.2. is beschreven hoe het Nederlandse onderwijsbestel is ontstaan en stonden twee belangrijke kenmerken van het onderwijsbestel centraal: de vrijheid van onderwijs en het onderscheid tussen regulier en speciaal basisonderwijs. In de beschrijving van beide kenmerken kwam reeds naar voren dat het een uitdaging is om de kwaliteit van het onderwijs hoog te houden. Daarnaast kan geconcludeerd worden dat veranderingen in hun huidige onderwijsbestel direct implicaties hebben voor leerkrachten. Aan de hand van demografische, economische, sociaal-culturele en politieke ontwikkelingen wordt in deze paragraaf (vanaf circa de jaren '80 tot 2015) beschreven welke factoren nog meer van invloed zijn geweest op het onderwijs, de leerkrachten en de prestaties van scholen.

2.3.1. Demografische ontwikkelingen

Verskillende demografische factoren zijn van invloed op het onderwijs en sommige factoren vragen om extra aandacht met het oog op kwaliteit en prestaties. Hierbij kan gedacht worden aan toenemende vergrijzing, een veranderende samenstelling van klassen (toename van heterogeniteit), de kenmerken van het leerkrachtenbestand die (nog) geen afspiegeling van de samenleving zijn en de krimp van het leerlingaantal.

Tussen 1985 en 1995 is het percentage leerkrachten in het primair onderwijs jonger dan 35 jaar meer dan gehalveerd van 52% naar 23%. Daarnaast is het aandeel ouder dan vijftig jaar toegenomen van 8% naar 16,5%. De vergrijzing en ontgroening in de samenleving en op de (onderwijs)arbeidsmarkt (Ministerie van OCW, 2006, 2007; Onderwijsraad, 2006b) is een factor die grote invloed heeft op de onderwijssectoren (Ministerie van OCW, 2006, 2007). Hierbij dient opgemerkt te worden, dat de vergrijzing ook een gevolg is van de geringe instroom van jonge leerkrachten in de jaren '90 toen er weinig banen waren te vergeven (economische factor). Als gevolg van de vergrijzing nemen de salariskosten toe, doordat een toegenomen percentage leerkrachten in het maximum van zijn salarisschaal zit (Ministerie van OCW, 2006; Onderwijsraad, 2006a, 2006b). De vergrijzing van het personeelsbestand zal in de nabije toekomst een grotere vervangingsvraag met zich meebrengen (ROA, 2013). Deze vervangingsvraag is wel minder groot dan eerder gedacht, omdat veel leerkrachten inmiddels langer doorwerken en later met pensioen gaan. Daarnaast verdwijnen er ook nog veel arbeidsplaatsen uit de sector door een krimpend aantal leerlingen (ROA, 2013). Ondanks dat de vervangingsvraag minder hard stijgt dan verwacht, is het denkbaar dat het nu sterk vergrijpde leerkrachtenbestand op de lange termijn van invloed kan zijn op de prestaties van scholen als er een tekort aan leerkrachten ontstaat.

Een tweede factor waar extra aandacht voor nodig is met het oog op kwaliteit en prestaties, is het toegenomen aantal niet-westerse allochtone leerlingen in het onderwijs. Klassen worden hierdoor heterogener. Er zijn aanwijzingen dat dit een licht negatief effect kan hebben op de prestaties van scholen (Karssen, Van der Veen & Roeleveld, 2011). De toegenomen heterogeniteit in de samenleving vraagt ook om andere competenties van leerkrachten. Zeker in de Randstad, waar de toename van het aantal niet-westerse allochtone leerlingen geleid heeft tot zogenaamde witte en zwarte scholen. Doordat ouders vaak kiezen voor een school binnen hun eigen wijk, heeft dit geleid tot clustering van 'type' leerling. En dit heeft er vervolgens toe geleid dat bijvoorbeeld autochtone ouders in een voornamelijk allochtone wijk, kiezen voor een witte school die zich wat verder van huis bevindt. Uiteindelijk leidt dit tot het effect dat witte en zwarte scholen steeds homogener worden. Enerzijds kan dit de complexiteit op zogenaamd zwarte scholen vergroten, anderzijds vermindert dit de complexiteit op witte scholen. De overheid stelt veel extra middelen beschikbaar om achterstanden (zowel op witte als zwarte scholen) te bestrijden (Driessen, 2015).

In aansluiting hierop is het van belang dat leerkrachten goed kunnen inspelen op hun specifieke populatie leerlingen in de klas, om het beste uit de leerlingen te kunnen halen. Het personeelsbestand in het onderwijs weerspiegelt volgens de Onderwijsraad (2006) echter te weinig niet-westerse allochtone leerkrachten in vergelijking met de samenstelling van de leerlingen. Een divers personeelsbestand biedt meerwaarde en bevordert het contact met ouders en leerlingen. De beperkte omvang aan allochtone leraren komt doordat er relatief minder hoger opgeleiden onder hen zijn, minder belangstelling is voor een pedagogische opleiding en er een hogere uitval is tijdens de opleiding in vergelijking met autochtonen (Onderwijsraad, 2006a). Een betere afspiegeling kan bijdragen aan de prestaties van allochtone leerlingen en zal daarom bijdragen aan de prestaties van scholen in het algemeen.

Onderzoek van het CBS liet zien dat het aantal geboorten in Nederland lange tijd afnam. De laatste jaren was er sprake van een dalend aantal geboorten in Nederland (CBS, 2011). In 2013 was het aantal geboorten zelfs gedaald tot het niveau van begin jaren '80, maar sinds 2014 neemt het aantal geboorten weer licht toe (CBS, 13-12-2015). Toch zal het lage geboortecijfer van de afgelopen jaren invloed hebben op het onderwijs. De effecten ervan zullen per regio verschillen. In sommige regio's zorgt het voor grote krimp, waardoor scholen uiteindelijk moeten sluiten. Deze demografische ontwikkeling heeft ook invloed op economische ontwikkelingen die in de onderwijssector spelen en dan specifiek de werkgelegenheid. Bij een dalende leerlingenpopulatie vermindert de vraag naar leerkrachten, bij een toename van de leerlingenpopulatie

neemt de vraag naar leerkrachten toe (SCP, 1999). Verder bepaalt het aantal leerlingen ook de hoeveelheid subsidie die scholen ontvangen en de mogelijkheden die scholen hebben op financieel gebied.

2.3.2. Economische ontwikkelingen

In de laatste alinea van de paragraaf over demografische ontwikkelingen kwamen ook al een aantal economische ontwikkelingen aan de orde die beïnvloed worden door demografische ontwikkelingen, zoals veranderingen in de werkgelegenheid en de hoeveelheid subsidie die scholen krijgen. Er zijn daarnaast nog andere economische ontwikkelingen die een rol spelen in het onderwijsbeleid. Hierbij kan gedacht worden aan economische groei of krimp en in lijn hiermee bezuinigingen en het aantal vacatures dat beschikbaar is.

Het onderwijs is conjunctuurgevoelig. Economische groei of krimp werkt door in het overheidsbudget en de ruimte voor onderwijsuitgaven is afhankelijk van dat budget. Een verandering in de economische situatie van Nederland heeft ook invloed op de financiële situatie van scholen. Dit was te zien in de jaren '80, maar ook tijdens de laatste financiële crisis (2008-2014). In de jaren '80 leidde de financiële crisis ertoe dat het salaris van leerkrachten werd bevroren en dat het startsalaris van beginnende leerkrachten werd verlaagd. Dit had als gevolg dat het beroep als leerkracht minder aantrekkelijk werd gevonden (SCP, 1999). In vergelijking met de marktsector liepen leerkrachten een flinke salarisachterstand op. In de jaren negentig werd de achterstelling voor jonge leerkrachten gedeeltelijk teruggedraaid. Als gevolg van verschillende vormen van arbeidsverkorting in het onderwijs bleef eind jaren negentig de achterstand in uurlonen ten opzichte van de marktsector beperkt (SCP, 1999).

Zogenaamde 'stille' bezuinigingen zorgen er in 2013 voor dat er leerkrachten ontslagen worden en dat de overgebleven leerkrachten voor grotere klassen komen te staan. Scholen krijgen op papier wel meer geld, maar in de praktijk zijn de kosten voor scholen de laatste jaren veel harder gestegen volgens de PO-raad (2012). De tekorten blijven oplopen, waardoor scholen noodgedwongen moeten snijden in hun personeelsbestand en de klassen vergroten. Anderzijds is er wel meer geld vrij gekomen vanaf het eind van de jaren '90 voor kleinere klassen en meer recent om leerkrachten beter te betalen. Er wordt echter gesproken van een bezuinigingsparadox: besturen krijgen meer geld, maar klagen voortdurend over bezuinigingen (Herweijer, 2015). Niettemin heeft de PO-raad de laatste jaren meerdere malen aan de bel getrokken dat de stille bezuinigingen een aanslag zijn op de prestaties van leerlingen en de kwaliteit van het

onderwijs in het algemeen. Vooral de werkdruk van leerkrachten is toegenomen. Dit wordt verder beschreven in de paragraaf over sociaal-culturele ontwikkelingen.

Verder hangt de aantrekkelijkheid van een baan in het onderwijs gedeeltelijk samen met de conjunctuur in de markt. Wanneer het minder goed gaat met de economie is het niet moeilijk om leerkrachten te vinden. Er zijn dan wel minder vacatures omdat er minder uitstroom is naar de markt. Aan de andere kant, wanneer het goed gaat met de economie dan zijn er relatief weinig leerkrachten te vinden.

2.3.3. Sociaal-culturele ontwikkelingen

Een van de sociaal-culturele factoren die al sinds de jaren '80 aandacht vraagt in de onderwijssector, is dat een baan in het onderwijs minder aantrekkelijk wordt gevonden in vergelijking met een baan in andere sectoren. Dit hangt onder andere samen met de feminisering van het onderwijs en de toegenomen werkdruk. Een ander type sociaal-culturele ontwikkeling is dat er steeds meer van ouders verwacht wordt in het kader van onderwijs. Een laatste sociaal-culturele ontwikkeling die beschreven wordt is dat hoogopgeleiden steeds minder vaak kiezen voor de pabo en pabo's juist vaker te maken krijgen met instromende MBO'ers.

Wat betreft de vermindering van de aantrekkelijkheid van een baan in het onderwijs, kan een aantal hiermee samenhangende ontwikkelingen samengevoegd worden onder de noemer feminisering van het onderwijs. Tot 1980 was de samenstelling van studenten die de pabo volgden nog fifty-fifty jongens en meisjes. Hierna veranderde dit en vormden meisjes steeds meer de meerderheid. In 1994 constateerde de CEB dat er in het primair onderwijs veel in deeltijd wordt gewerkt. Dit hangt ook samen met de eenzijdige samenstelling van het onderwijzend personeel; het merendeel is vrouwelijk (SCP, 1999; Ministerie van OCW, 2006b). Het proces van feminisering van het primair onderwijs zal aanhouden, gezien het hoge percentage vrouwelijke leerlingen op de pabo anno 2014. Toch hebben zich in 2014 voor het eerst na jaren van daling, procentueel meer mannen aangemeld op de pabo (Volkskrant, 20-05-2014). Onderzoek van het CAOP (2012) heeft uitgewezen dat de feminisering plaatsvindt, maar dat het voor leerlingen in het primair onderwijs geen invloed heeft op de prestaties. Toch is het voor een goede afspiegeling van belang dat er ook mannen in het primair onderwijs werken. De trend van feminisering is vooral voor mannen minder aantrekkelijk. Vrouwen vinden het onderwijs juist wel aantrekkelijk vanwege de werk-privé balans die het onderwijs mogelijk maakt. Het verhogen van het aantal mannen in het onderwijs is nog wel een aandachtspunt voor beleidsmakers in de onderwijssector, omdat de lerarenopleiding aan de pabo onder mannen/jongens een lage status heeft en zelfs

een negatief imago heeft (Onderwijsraad, 2006a; CAOP, 2012). Daarnaast ondervinden jongens weinig steun uit de omgeving voor een keuze voor de pabo en een loopbaan in het onderwijs. Ook vallen zij eerder uit door een slechte voorbereiding op wat hen in de studie te wachten staat. De uitstroom van jongens ligt echter ook aan de kenmerken van de opleiding. Zo zou er een gebrek aan zakelijkheid zijn en te weinig focus op kennis (Onderwijsraad, 2006a; CAOP, 2012).

Een andere ontwikkeling die een negatieve invloed heeft op de aantrekkelijkheid van een baan in het onderwijs is de toegenomen werkdruk. Een onderzoek (2013) van CNV Onderwijs in samenwerking met het Algemeen Dagblad liet zien dat bijna de helft van de jonge leerkrachten (46%) in het onderzoek wil stoppen met het werk vanwege de werkdruk. Onderzoek van het CBS (NOS, 16-11-2015) geeft aan dat een op de vijf leerkrachten in het onderwijs burn-out klachten heeft. Dit wordt onder andere veroorzaakt door een te hoge werkdruk en de grote emotionele betrokkenheid van leerkrachten (NOS, 16-11-2015). Onder andere door de eerder beschreven stille bezuinigingen is de werkdruk voor leerkrachten toegenomen, omdat de klassen groter zijn geworden. Hierdoor is de tijd die per leerling beschikbaar is beperkter (OESO, 2015). Wat betreft de invloed van werkdruk op prestatie lijkt er in het primair onderwijs geen kwaliteitsverschil te zijn tussen grote en kleine klassen (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Wel geeft de Inspectie (2014) aan dat de grootte van de klas invloed heeft op hoe de leerkracht het werk ervaart: *“hoe groter de klas, hoe meer werk een leraar eraan heeft: meer opdrachten nakijken, voor meer leerlingen het leerlingvolgsysteem bijhouden en de aandacht over meer leerlingen verdelen. Ook is de fysieke ruimte soms klein”. Dit zijn factoren die van invloed zijn op de aantrekkelijkheid van een baan in het primair onderwijs en bijvoorbeeld de fit die leerkrachten ervaren met hun baan.*

Een ander type sociaal-culturele ontwikkeling, die niet met de aantrekkelijkheid van de baan te maken heeft maar meer met een verandering van de inhoud van het werk, is dat er de laatste jaren ook meer verwacht wordt van ouders. Minister Bijsterveldt schreef in een brief aan de Tweede Kamer (Kamerstuk Ouderbetrokkenheid, 2011) dat scholen een nadrukkelijker beroep mogen doen op ouders. Ouders kunnen meer bijdragen aan het verbeteren van de leerprestaties van hun kinderen, hun inzet voor de school en het ondersteunen en respecteren van het gezag van de leerkrachten (Kamerstuk Ouderbetrokkenheid 2011). Naast leerkrachten, hebben juist ook ouders een cruciale rol als het gaat over de leerontwikkeling van scholen. In het kader van aantrekkelijkheid van de baan voor leerkrachten zoals in de voorgaande alinea beschreven, kunnen ouders enerzijds een belemmering vormen, maar anderzijds kunnen zij ook als partner van de leerkracht gezien worden die meewerkt aan de leerontwikkeling

van het kind. De betrokkenheid van ouders als partner heeft ook positieve invloed op de prestaties van leerlingen (Onderwijsraad, 2010) en daardoor ook op de prestaties van scholen.

Een laatste ontwikkeling die van invloed kan zijn op de kwaliteit van onderwijs is dat er steeds minder hoogopgeleiden kiezen voor een opleiding aan de pabo. In vergelijking met bijvoorbeeld Finland, een land met heel goede onderwijsprestaties, is dit een negatieve ontwikkeling. In Finland worden de leerkrachten voor het primair onderwijs universitair opgeleid en alleen de beste studenten worden toegelaten tot de opleiding (Onderwijs van morgen, 06-09-2013). In 2014 trok de Vereniging Hogescholen aan de bel, dat veel studenten aan de pabo het vereiste niveau niet hebben en dat de hogescholen veel tijd kwijt zijn aan extra onderwijs en ondersteuning om het niveau te halen. Eerder bestond 30% van de instroom van de pabo uit studenten die vanuit het MBO doorstroomden (VHS, 2015). Hoewel er nog weinig gegevens zijn over de invloed daarvan op de prestaties van scholen, heeft het Ministerie van OCW vanaf 2015 nieuwe (strengere) eisen gesteld aan toelating aan de pabo om de kwaliteit van leerkrachten die in de toekomst voor de klas staan in het primair onderwijs te waarborgen. De OESO (2015) plaatst hier wel een kanttekening bij en voorziet dat door de strengere regels, er in 2020 een tekort zal zijn van 4000 fulltime leerkrachten in het primair onderwijs.

2.3.4. Politiek-bestuurlijke ontwikkelingen

Het laatste type factoren dat hier beschreven wordt, zijn de politiek-bestuurlijke factoren. De politiek-bestuurlijke factoren zijn de factoren die de meest zichtbare invloed hebben gehad op het onderwijsbeleid in de laatste dertig jaar. Een ontwikkeling die op de achtergrond speelde binnen de gehele overheidssector en daardoor op verschillende manieren (grote) invloed had op het onderwijsbeleid, was de opkomst van het zogenoemde New Public Management (NPM) (zie bijvoorbeeld Bordewijk & Klaassen, 2000; Van Thiel & Leeuw, 2003; Kickert, Meines & Verdel, 2000). Na een korte introductie over het NPM, worden in het vervolg van deze paragraaf verschillende politiek-bestuurlijke ontwikkelingen in de onderwijssector beschreven die herleid kunnen worden naar NPM.

In reactie op de financiële crisis in de jaren '80, kritiek op de werking van de overheidsbureaucratie en vermindering van het publieke vertrouwen werd het NPM geïntroduceerd. De nieuwe managementideeën voortkomend uit het NPM waren gericht op het verbeteren van de efficiency en prestaties van overheidsorganisaties en variëren van het ontwikkelen van prestatie-indicatoren, personeelshervormingen naar private modellen en de invoering van nieuwe managementstrategieën en -instru-

menten (Kettl, 1997; Pollitt, Van Thiel & Homburg, 2007; Steijn en Groeneveld, 2009). De managementhervormingen bestaan onder andere uit een beter kostenbewustzijn, aanbieden van betere diensten (klantgericht), prestatiebegroting, human resource management, prestatiesturingen evaluatie van resultaten (Kickert, 1997; Pollitt, et al., 2007). Typisch voor de hervormingen, is het belang van resultaatgerichte sturing en prestatiebeloning. Steijn en Van der Parre (in Steijn et al., 2013) geven op basis van Hood (1991) een opsomming van de belangrijkste karakteristieken van NPM weer:

- oplossingsgericht professioneel management;
- expliciete kwantificeerbare standaarden en prestatie-indicatoren;
- grotere nadruk op de controle van output;
- opsplitsing van de publieke sector in zo veel mogelijke resultaatverantwoordelijke eenheden (organisatie rondom producten);
- een veel meer competitieve omgeving in de publieke sector;
- overname van managementstijlen zoals die in de private sector voorkomen;
- meer nadruk op zuinigheid en discipline bij gebruik schaarse middelen.

NPM heeft zoals eerder aangegeven ook invloed gehad op het beleid in de onderwijssector. Dit heeft geleid tot verschillende ontwikkelingen, waarvan er drie beschreven worden in het vervolg van deze paragraaf: 1) deregulering en autonomievergroting, 2) bezuinigingen en decentralisatie en 3) van taakgerichtheid naar marktgerichtheid.

2.3.4.1. Deregulering en autonomievergroting: zorg voor onderwijskwaliteit van overheid naar schoolbestuur.

In samenhang met de opkomst van NPM kenmerkt de periode tussen 1980 en 1995 zich door deregulering en schaalvergroting, meer autonomie en publieke verantwoording, en decentralisatie van een aantal bovenschoolse taken naar gemeenten (SCP, 1999; Onderwijsraad, 2008; SCP, 2011). Dit sluit aan bij het gedachtegoed van NPM, waarbij de publieke sector zo veel mogelijk wordt opgesplitst in resultaatverantwoordelijke eenheden (paragraaf 2.3.4 punt 4 opsomming Steijn et al., (2009)). De bedoeling is dat de overheid zich terughoudend opstelt en zich richt op het vaststellen en bewaken van de uitvoering van richtlijnen. Hier binnen dienden scholen over een eigen beleidsruimte te beschikken (Onderwijsraad, 2008). Daarnaast was er vanaf 1986 sprake van minder en globalere regelgeving en autonomievergroting van instellingen. Hierbij ging het om deregulering van onderwijskundige voorschriften, arbeidsvoorwaardelijke voorschriften en procesvoorschriften (Onderwijsraad, 2008). Ook in 1993 (Schevenings Beraad Bestuurlijke Vernieuwing) zet de trend van deregulering zich voort. Er is sprake van een vergroting van de personele en financiële autonomie (lumpsum-bekostiging), vermindering van de inhoudelijke autonomie, minder voorschriften vooraf en een ac-

centverschuiving naar toetsing achteraf (Onderwijsraad, 2008; SCP, 2011). Tijdens het Schevenings Beraad Bestuurlijke Vernieuwing (1993) werd ook uitgesproken dat de zorg voor kwaliteit in het onderwijs de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur is. Ook dit is in lijn met de NPM-gedachte dat de verantwoordelijkheid moet liggen bij het niveau of bij het organisatieonderdeel dat ook daadwerkelijk belast is met die taak. Besturen moesten nu zo veel mogelijk zelf sturen en regelen. Hierbij was autonomievergroting geen doel, maar een middel de kwaliteit op scholen te verbeteren (Onderwijsraad, 2008).

2.3.4.2. Bezuinigingen en decentralisatie: een nieuwe rol voor de schoolleider

De opkomst van NPM bracht bezuinigingen met zich mee, ook binnen de onderwijssector. Er was weinig ruimte voor personele en materiele toerusting van scholen. Medio jaren '80 werd een proces van deregulering en kostenbeheersing in gang gezet op grond van bestuurlijke en financiële overwegingen. Dit sluit aan bij de eerder beschreven NPM karakteristieken: er komt meer nadruk te liggen op zuinigheid en discipline. In het hele onderwijs vonden schaalvergrotingsoperaties plaats. De institutionele schaalvergroting was aanvankelijk in het primair onderwijs nog beperkt. De scholen waren te klein om een eigen personeelsbeleid te voeren en financiële risico's te dragen (SCP, 1999). Daarom werden diverse bestuurlijke samenwerkingsverbanden ingesteld die het beleid van een school bepalen. Het SCP (1999) stelde dat de bestuurlijke schaalvergroting waarschijnlijk zou leiden tot een professionalisering van schoolbesturen. Het gemeentebestuur droeg van oudsher de verantwoordelijkheid voor het bestuur van het openbaar onderwijs en was verantwoordelijk voor een aantal algemene onderwijstaken. Door de decentralisatie van een aantal school overstijgende taken naar gemeenten werden deze verantwoordelijkheden als problematisch ervaren. In reactie hierop zijn er voor het openbaar onderwijs nieuwe bestuursvormen ontwikkeld, zoals stichtingen en bestuurscommissies. Hierin kunnen ook ouders deelnemen. Veel gemeenten hebben toen hun taak als schoolbestuur overgedragen aan bestuurscommissies (SCP, 1999). In de jaren '90 waren bezuinigingen minder aan de orde. Er kwam geld vrij voor kleinere klassen en meer leerkrachten. Kostenbeheersing bleef wel een belangrijk agendapunt. Het WSNS beleid (paragraaf 2.2) was hier een voorbeeld van.

De opkomst van NPM had niet alleen invloed op de financiën in het onderwijs. Ook kwam er meer aandacht voor professioneel management en werden er managementactiviteiten 'afgekeken' van de private sector, zoals eerder beschreven. De ontwikkelingen leidden er toe dat binnen scholen de onderlinge verhoudingen veranderden. Zo kregen schoolleiders meer verantwoordelijkheden en een duidelijkere eigen positie, die verder afstond van de leerkrachten. Voorheen was de schoolleider een primus

inter pares, een leerkracht met administratieve neventaken. Tegenwoordig opereert de schoolleider steeds meer als manager met taken die betrekking hebben op beleid en beheer. Verder kwam de bovenschoolse directeur er ook als nieuwe actor bij (SCP, 1999). Ook deze ontwikkelingen sluit aan bij een van de NPM karakteristieken dat er meer plaats kwam voor professioneel management.

De laatste jaren leidt de schaalvergroting tot onrust en weerstand onder leerkrachten. Zij waren vertrouwd met een platte organisatie met een rechtstreeks contact met de directie (De Commissie Leraren, 2007; SCP, 2011). Al in 1999 viel het het SCP op dat schoolleiders en leerkrachten vaker uiteenlopende percepties van en visies op onderwijskundige, bestuurlijke en maatschappelijke ontwikkelingen en problemen hebben. Dit kan mede veroorzaakt worden door de onrust onder leerkrachten, maar ook door de afstand tussen schoolleiders en leerkrachten. Een zelfde mechanisme van beleidsvervreemding is gevonden in onderzoek van Van Engen, Tummers, Bekkers & Steijn (2013). Beleidsvervreemding is een cognitieve staat van psychologische ontkoppeling met het beleid van de professional die het beleid uitvoert (Tummers, Bekkers & Steijn, 2009). Beleidsvervreemding kan ontstaan door een gevoel van machteloosheid in het werk, een gevoel van zinsloosheid en of door sociale isolatie (Tummers et al., 2009). De afstand tussen beleidsmakers en leerkrachten of tussen schoolleiders en leerkrachten kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat leerkrachten een gevoel ervaren van strategische machteloosheid (geen invloed uit kunnen uitoefenen op het beleid zoals vastgelegd door het Ministerie van OCW) of tactische machteloosheid (geen invloed uit kunnen oefenen op hoe in de eigen organisatie beleid wordt geïmplementeerd en de prestatie doelen die worden geformuleerd).

2.3.4.3. Van een taakgerichte naar een marktgerichte organisatie: een nieuwe focus op output

De derde ontwikkeling die door NPM is ingegeven, is de verschuivende focus van een taakgerichte organisatie naar een marktgerichte organisatie. Waar scholen eerder een naar binnen gerichte oriëntatie hadden, kregen scholen door hun uitgebreide verantwoordelijkheden op het gebied van financiën en personeel steeds meer een naar buiten gerichte oriëntatie (zie ook de eerdere paragrafen; SCP, 1999). Dit is in lijn met de eerder beschreven NPM gedachte dat er meer nadruk moet liggen op het controleren van output, dat er gebruik gemaakt moet worden van kwantificeerbare standaarden en dat er meer 'klantgericht' gewerkt moet worden (naar de private modellen). Het doel was dan ook dat scholen zich meer op hun omgeving zouden richten, zoals organisaties in de private sector dat doen. Scholen veranderden hierdoor van een taakgerichte organisatie naar een meer marktgerichte organisatie (SCP, 1999; Onderwijsraad, 2001). De redenering hierachter was dat meer concurrentie op den duur tot meer kwaliteit

leidt (Onderwijsraad, 2001), wat aansluit bij het eerder beschreven pleidooi vanuit NPM om een meer competitieve omgeving te creëren in de publieke sector.

Onder invloed van het NPM verschoof de aandacht in de jaren '90 van de input (wat is noodzakelijk om kwalitatief goed onderwijs te bieden) naar de output. Bij een dergelijke outputbenadering ligt de nadruk op de resultaten die scholen behalen met de leerlingen, zoals toegevoegde waarde, diploma's en rendement (SCP, 1999; Dijkstra & Janssens, 2012). Dit past ook beter bij een marktgerichte organisatie. Om de resultaten vast te stellen, worden zogeheten "kerndoelen" ontwikkeld. Scholen moesten hierdoor meer opbrengstgericht werken en verantwoording afleggen over hun werkwijze en resultaten aan overheden en ouders. Dit speelt nog steeds binnen het onderwijs (Dijkstra et al., 2012). Een opbrengstgerichte cultuur houdt in dat de school inzicht heeft in minimumdoelen, een zo hoog mogelijk leerresultaat nastreeft bij alle leerlingen, prestaties en vorderingen volgt en toetst met genormeerde instrumenten, en personeel en middelen gericht inzet voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften (Onderwijsraad, 2008). De Cito-toets speelt onder andere een grote rol bij het bijhouden van de voortgang en de prestaties van scholen (Dijkstra et al., 2012).

Ouders worden daarom, helemaal in lijn met NPM, ook meer als afnemer van onderwijsdiensten benaderd. Zo worden onderwijsopbrengsten openbaar gemaakt, zodat ouders inzicht krijgen in de prestaties van scholen en zo kunnen opmaken wat de betere scholen zijn. Dit sluit aan bij de invoering van het marktgericht werken in het onderwijs en het creëren van een competitieve omgeving. Daarnaast worden processen binnen de scholen en outcomes openbaar gemaakt wat de transparantie vergroot.

2.3.5. Conclusie externe factoren

Op basis van paragraaf 2.3. is duidelijk geworden dat het onderwijsbeleid te maken heeft met uiteenlopende ontwikkelingen/factoren die van invloed kunnen zijn op de prestaties van scholen. De ene factor speelt een grotere rol dan de ander, maar ze kunnen niet over het hoofd worden gezien in een beschrijving van dertig jaar onderwijsbeleid in het kader van kwaliteit en prestaties. Verschillende factoren hangen ook met elkaar samen. Demografische factoren zoals de vergrijzing, ontgroening en de toename van het aantal niet-westerse allochtone leerlingen kunnen allemaal invloed uitoefenen op de kwaliteit en prestaties van het onderwijs. Tegelijkertijd heeft de dalende leerlingpopulatie samenhang met economische factoren zoals de werkgelegenheid voor leerkrachten en de financiële ruimte van scholen. Vooral de beperkte financiële ruimte kan negatieve invloed hebben op de kwaliteit van scholen. De sociaal-culturele factor die vooral duidelijk in het primair onderwijs aanwezig is, is de scheve verhouding

tussen mannen en vrouwen in het leerkrachtenbestand. Er is sprake van feminisering in het primair onderwijs. Op politiek/bestuurlijk gebied is er het meest gebeurd de afgelopen drie decennia. Onder invloed van NPM komt er steeds meer aandacht voor schaalvergroting, kostenbeheersing, effectiviteit en doelmatigheid, deregulering, decentralisatie en marktwerking. De nadruk ligt in deze benadering op de output, diploma's en rendement. Scholen leggen verantwoording af over de besteding van hun middelen en maken hun opbrengsten zichtbaar (SCP, 1999; Onderwijsraad, 2008). De aandacht ligt vooral op het meten van prestaties van leerlingen en scholen (Dijkstra et al., 2012). Het doel is dat dit een positief effect heeft op de kwaliteit en prestaties van scholen. Door al deze ontwikkelingen is er steeds meer druk op de leerkrachten komen te staan en is er meer aandacht voor de leerkracht als centrale speler (Ministerie van OCW, 2013). In de volgende paragraaf wordt beschreven hoe er door de overheid wordt ingespeeld op de professionalisering van leerkrachten en schoolleiders.

2.4. RECENT OVERHEIDSBELEID: BEVORDERING VAN PROFESSIONALISERING

In de voorgaande paragraaf zijn verschillende macro ontwikkelingen van de afgelopen dertig jaar beschreven. De opkomst van het NPM in de publieke sector en de invloed daarvan op het onderwijs hebben ertoe geleid dat er meer nadruk is komen te liggen op opbrengsten/output en hoe je dat kunt bereiken. Er is hierdoor behoefte aan een professionele school en professioneel personeelsbeleid (Commissie Leraren, 2007; Ministerie van OCW, 2006; 2007; Onderwijsraad, 2006a; Ministerie van OCW 2011; 2013). De beschreven ontwikkelingen zorgen namelijk direct voor een verandering in de rol van de leerkracht. Leerkrachten hebben andere competenties en vaardigheden nodig om in te kunnen spelen op de veranderingen in de onderwijssector Denk bijvoorbeeld aan het passend onderwijs, maar ook opbrengstgericht werken (zie paragraaf 2.2 en 2.3). Hoewel de vraag naar professionalisering nog steeds speelt, investeert de overheid al wel in verschillende plannen die nauw samenhangen met het HRM-beleid op scholen.

De idee dat de leerkracht een centrale rol speelt in de kwaliteit van het onderwijs heeft ertoe geleid dat het kabinet Rutte (I en II) extra geld heeft geïnvesteerd in leerkrachten en het lerarenberoep. Hiermee hoopte men te zorgen voor voldoende en goed opgeleide leraren in de toekomst (Ministerie van OCW, 2011d). In aansluiting op de beschreven ontwikkelingen, zijn er verschillende actieplannen en rapporten geschreven. Zo wordt er sinds 2008 door de overheid extra geïnvesteerd in onderwijspersoneel, met onder andere het actieplan 'LeerKracht van Nederland' en de 'Kwaliteitsagenda Krachtig

Meesterschap'. Het meeste geld wordt geïnvesteerd in twee onderwerpen die direct te relateren zijn aan HRM-beleid: een betere beloning en meer carrièremogelijkheden voor leraren. Mede daarom is de functiemix in het leven geroepen (Ministerie van OCW, 2015). De functiemix is de verdeling van leraren over verschillende salarisschalen. Het doel van de functiemix is tweeledig: op deze manier kunnen leerkrachten carrière voor de klas maken en daarnaast kunnen kwalitatief goede leerkrachten beloond worden. Hiermee wil het ministerie van OCW komen tot een kwalitatieve verbetering van het onderwijs door een inzet van hoger gekwalificeerd personeel. Daarnaast wordt het lerarenberoep aantrekkelijker door meer ruimte voor promotie (Ministerie van OCW, 2008; 2015). In het kader van de functiemix krijgen schoolbesturen een budget om leerkrachten te kunnen promoveren naar hogere leraarsfuncties met een bijhorende beloning.

Ook wordt er geïnvesteerd in het versterken van het beroep van de leraar. Bijvoorbeeld door middel van het Actieplan Leraar 2020-een krachtig beroep (Ministerie van OCW, 2011) wordt door het kabinet ingezet op een duurzame inzet van HRM op scholen. In het actieplan 'Leraar 2020-een krachtig beroep!' staan drie actielijnen beschreven. De eerste actielijn heeft betrekking op het versterken van de kwaliteit van de huidige leraren en schoolleiders. Er zal meer aandacht worden besteed aan de professionalisering van zowel schoolleiders als leerkrachten dat zal leiden tot betere leerlingprestaties. In de tweede actielijn ligt de nadruk op het versterken van de professionele schoolorganisatie. Een ambitieuze, resultaatgerichte cultuur en een professioneel HRM-beleid worden gestimuleerd. De idee erachter is dat een professionele schoolorganisatie bijdraagt aan een betere kwaliteit van leraren en daarmee ook aan hogere leerlingprestaties. Het derde actiepunt heeft te maken met het versterken van de lerarenopleidingen. Ook daarmee kunnen de leerlingprestaties verbeterd worden (Ministerie van OCW, 2011).

Verder is in 2013 de *Lerarenagenda 2013-2020* opgesteld, met daarin ook concrete voorstellen tot kwaliteitsverbetering en professionalisering van de leerkrachten (po, vo en mbo). In de Lerarenagenda is een aantal uitdagingen genoemd die gericht zijn op kwaliteitsverbetering van het onderwijs, de leerkrachten en de lerarenopleidingen:

- Strengere selectie bij de instroom van studenten in lerarenopleidingen;
- De verbetering van kwaliteit van de lerarenopleidingen;
- Meer routes naar het leraarschap, vooral voor academici;
- Betere begeleiding voor beginnende leraren;
- Beter personeelsbeleid en meer aandacht voor het leren van leraren in hun loopbaan;
- Alle leraren bekwaam en bevoegd met registratie in het lerarenregister;

- Ontwikkeling van sterke beroepsorganisatie van leraren door zelfregulering.

Drie uitdagingen hebben in meer of mindere mate betrekking op HRM-beleid. Door middel van het inzetten van HRM-activiteiten (en een betrokken schoolleider/begeleider) kunnen beginnende leerkrachten beter begeleid worden (punt 4). Daarnaast is er behoefte aan beter personeelsbeleid (oftewel HRM) en is het nodig dat er meer aandacht komt voor de loopbaan van leerkrachten en dat zij zich blijven ontwikkelen (punt 5). Verder kan HRM een rol spelen in het zorgen voor bekwaamheid en bevoegdheid van leerkrachten, onder andere door het geven van trainingen en scholing (punt 6).

Al met al kan geconcludeerd worden dat de ontwikkelingen in de omgeving van het onderwijs ervoor hebben gezorgd dat er vanuit beleidsmakers steeds meer aandacht is gekomen voor de professionaliteit (kwaliteit) van leerkrachten en probeert men steeds meer door middel van HRM-activiteiten dit te verhogen.

2.5. CONCLUSIE

Goed onderwijs is belangrijk om Nederland beter op de kaart te zetten als een innovatieve, concurrerende en ondernemende economie (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Door de verschillende externe ontwikkelingen te beschrijven die invloed hebben op het onderwijsbeleid, is duidelijk geworden dat er veel zaken zijn die de prestaties van scholen kunnen beïnvloeden. Veel van deze factoren spelen nog steeds een rol, zoals het krimpende aantal leerlingen, de stille bezuinigingen, de verminderde aantrekkelijkheid van een baan in het onderwijs (vanwege meerdere redenen) en de opkomst van NPM. Toch heeft deze laatste waarschijnlijk de grootste rol gespeeld in het onderwijsbeleid op macroniveau en dit heeft ook zijn weerslag gehad op het meso- en microniveau.

Scholen zelf hebben onder invloed van NPM te maken gehad met een verschuiving van aandacht van input naar output. Dit vraagt om aandacht voor effectiviteit en efficiëntie en er ontstaat tegelijkertijd competitie onderling waarbij kwaliteit steeds meer een rol gaat spelen. Scholen moeten steeds verder professionaliseren om in te kunnen spelen op de eisen van hun omgeving, zoals ouders, (zorg)leerlingen en de inspectie. Kwaliteit en prestaties spelen een grote rol. Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, is opbrengstgericht werken een steeds centralere rol gaan spelen. Een opbrengstgerichte cultuur leidt volgens OCW aantoonbaar tot betere prestaties (Hattie & Timperly, 2007; Inspectie van het Onderwijs, 2009). Een manier voor scholen om in te spelen op de

professionaliseringsvraag, is door HRM-beleid in te zetten. Enerzijds kan er gedacht worden aan het vast stellen van een professioneel HRM-beleid, nu scholen steeds meer vrijheid krijgen hierin te differentiëren. Anderzijds zijn er, op detailniveau, verschillende HRM-activiteiten die ingezet kunnen worden ten behoeve van professionalisering. Hierbij kun je denken aan training en scholing, maar ook aan een serieus werving- en selectiebeleid. De overheid investeert de laatste jaren steeds meer in dergelijke initiatieven.

In lijn met de noodzaak om verder te professionaliseren, is er onder invloed van NPM ook veel veranderd voor schoolleiders. De rol van schoolleiders is steeds verder geprofessionaliseerd, waardoor ze tegelijkertijd verder van de leerkrachten af zijn gaan staan. Schoolleiders zijn voornamelijk nog bezig met managementtaken en minder bezig met onderwijstaken. Van schoolleiders vraagt dit andere vaardigheden dan voorheen, omdat ze niet alleen op managementvlak hun werk moeten uitvoeren maar daarnaast wel ervoor moeten zorgen dat het team van leerkrachten tevreden is met de manier van aansturing. Nu de schoolleiders op meer afstand staan, kan juist de inzet van HRM-beleid een rol spelen in het tevreden houden van leerkrachten (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 3). Dit is van belang omdat leerkrachten uiteindelijk de mensen zijn die de kwaliteit van het onderwijs grotendeels bepalen.

Tot slot hebben de verschillende ontwikkelingen ook hun uitwerking op de leerkrachten zelf. Op basis van de in dit hoofdstuk beschreven kenmerken van het onderwijsbestel en de externe factoren die van invloed zijn op het onderwijsbeleid, kan geconcludeerd worden dat er de laatste jaren steeds meer gevraagd wordt van leerkrachten. De huidige invulling van het Nederlandse onderwijsbestel met de vrijheid van onderwijs en het recent ingevoerde Passend Onderwijs vraagt van leerkrachten dat zij in moeten kunnen spelen op uiteenlopende situaties. Daarbij moeten zij ook in het oog houden dat kerndoelen worden behaald. Leerkrachten moeten steeds meer monitoren, hebben meer verantwoordelijkheden en taken, moeten meer in gesprek met 'mondige' ouders en moeten leerlingen met beperkingen kunnen opvangen. HRM kan een rol spelen in het ondersteunen van leerkrachten bij al deze werkzaamheden. Door middel van HRM-activiteiten kan men ervoor zorgen dat de juiste leerkracht op de juiste plek zit en kan training en scholing aangeboden worden om nieuwe vaardigheden aan te leren. Ook kan HRM-beleid ingezet worden om leerkrachten tevreden te houden (zie ook hoofdstuk 3).

Kortom, de ontwikkelingen van de laatste dertig jaar en vooral de opkomst van NPM hebben voor veel veranderingen gezorgd in het onderwijsbeleid, voor scholen, school-

leiders en leerkrachten. Er wordt de laatste jaren vooral veel van de schoolleiders en leerkrachten verwacht vanuit de omgeving van scholen (o.a. ouders, het ministerie van OCW en de inspectie). In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat HRM een belangrijke ondersteunende rol zou kunnen spelen voor zowel schoolleiders als leerkrachten in de professionaliserings- en verbeteringsslag die zij moeten slaan. De overheid investeert de laatste jaren daarom al steeds meer in HRM gerelateerde plannen. Ook in de wetenschappelijke literatuur is uit meerdere onderzoeken gebleken dat HRM een positieve rol speelt in organisatieprestaties. Het onderwijs is daarom een relevante sector om te onderzoeken of de relatie tussen HRM en prestaties ook daar zich voor doet. Zoals in hoofdstuk 1 is beschreven zijn er verschillende manieren waarop de relatie tussen HRM en prestaties zich voor kan doen. In hoofdstuk 3 wordt daarom eerst een theoretische basis beschreven over HRM en prestaties in het algemeen en welke factoren mogelijk een rol spelen in die relatie.



Hoofdstuk 3

HRM en prestaties; een
theoretische achtergrond



3.1. INLEIDING

In hoofdstuk 2 zijn de ontwikkelingen beschreven waarmee het onderwijs de afgelopen dertig jaar te maken heeft gehad. Scholen moeten de nadruk leggen op de resultaten (diploma's, rendement en toegevoegde waarde) die ze behalen met leerlingen en daarover verantwoording afleggen. Daarnaast worden er de laatste jaren steeds meer verantwoordelijkheden bij leerkrachten en schoolleiders neergelegd, bijvoorbeeld vanuit Passend Onderwijs. Ook worden er meer eisen aan leerkrachten en schoolleiders gesteld met het oog op kwaliteit. Er is daarom de laatste jaren steeds meer beleid ontwikkeld om in te spelen op de professionaliteit en kwaliteit van leerkrachten en schoolleiders. Een belangrijk onderdeel van dat beleid is het HRM-beleid.

In dit hoofdstuk staan de theoretische inzichten centraal die de basis vormen voor dit proefschrift. Allereerst wordt in paragraaf 3.2 weergegeven wat wordt verstaan onder HRM. Vervolgens gaat paragraaf 3.3 in op de relatie tussen HRM en prestaties zoals deze in de literatuur wordt weergegeven. In paragraaf 3.4 staat het beoogde, geïmplementeerde en ervaren HRM-beleid centraal. In paragraaf 3.5 wordt aandacht besteed aan de rol die medewerkers kunnen spelen in de relatie tussen HRM en prestaties. Vervolgens gaat paragraaf 3.6 over de persoon-omgeving fit van medewerkers in relatie tot HRM. Tenslotte wordt in paragraaf 3.7. aandacht besteed aan de rol van de leidinggevende.

3.2. HUMAN RESOURCE MANAGEMENT

HRM omvat personeelsbeleid in brede zin. HRM was in de jaren '80 een nieuwe manier van personeelsmanagement, waarbij de strategische bijdrage van HRM, de afstemming met de bedrijfsvoering, de betrokkenheid van lijnmanagement en de focus op medewerker uitkomsten van cruciaal belang zijn (Guest, 1987). Het onderzoek naar HRM is vanaf het begin van de jaren tachtig mede gedomineerd door de vraag wat HRM precies is. Dit is tot op heden niet helder gedefinieerd (Paauwe & Boselie, 2005; Guest 2011; Paauwe, 2009). Dit wordt onder andere veroorzaakt doordat verschillende auteurs met verschillende achtergronden HRM op hun eigen manier definiëren, conceptualiseren (Vermeeren, 2014) en operationaliseren. In het hierna volgende wordt uiteen gezet welke definitie van HRM centraal staat in dit onderzoek en wat de focus is bij de conceptualisering van HRM.

In het algemeen kan gezegd worden dat HRM de activiteiten betreft van de organisatie om het menselijk kapitaal binnen de organisatie het gewenste gedrag te laten vertonen dat bijdraagt aan een succesvolle organisatie (Boselie, 2002). Wanneer het concept HRM wordt opgeknipt, dan verwijst *Human* naar de relatie tussen de medewerker en de werkgever. *Resource* verwijst naar de medewerker als bron van succes van de organisatie en *Management* verwijst naar de activiteiten van managers richting medewerkers om op die manier gewenst gedrag te bewerkstelligen en organisatiedoelen te behalen (Boselie, 2002). Gebaseerd op het voorgaande heeft Boselie (2002:28) HRM gedefinieerd als “*management decisions related to policies and practices which together shape the employment relationship and are aimed at achieving individual, organizational and societal goals*”. Omdat er in deze definitie een onderscheid wordt gemaakt tussen verschillende typen doelen en vooral door de toevoeging van maatschappelijke doelen, sluit deze definitie goed aan bij dit onderzoek naar HRM en prestaties in het onderwijs. Want naast de invloed die HRM zal hebben op individuele- en organisatie opbrengsten, spelen de maatschappelijke doelen van scholen ook continu een rol op de achtergrond.

Een overzichtsstudie van Boselie (2005) laat zien dat in verschillende onderzoeken naar HRM 26 verschillende *categorieën* van HR-activiteiten zijn te identificeren. Dit laat zien dat er verschillen zijn in hoe HRM geconceptualiseerd wordt. Binnen de verschillende conceptualisering is een onderscheid te maken tussen nadruk op zogenoemde *employment practices* en *work practices* (Knies, 2012). Bepaalde studies zijn enkel gericht op activiteiten die samenhangen met het aantrekken, motiveren, ontwikkelen en behouden van personeel (*employment practices*). In andere studies wordt daarnaast aandacht besteed aan de activiteiten die te maken hebben met de manier waarop het werk is georganiseerd en de mogelijkheden die medewerkers krijgen om te participeren in besluitvormingsprocessen (*work practices*). In dit onderzoek wordt zowel aandacht besteed aan de *employment practices* als de *work practices*.

3.3. HRM EN PRESTATIES

Niet enkel wordt er onderzoek gedaan naar wat HRM is en de conceptualisering ervan, sinds de jaren '90 is er ook steeds meer aandacht voor onderzoek naar de toegevoegde waarde van HRM voor de organisatie (Boselie, 2002). Nadat Huselid (1995) een artikel publiceerde waarin een verband werd gevonden tussen HRM en prestaties, werd er in steeds meer wetenschapsgebieden onderzoek gedaan naar deze relatie (Pauwe, 2009). Er zijn in de literatuur inmiddels verschillende aanwijzingen dat er op zijn minst

een zwak verband is tussen HRM en prestaties (Boselie et al., 2005; Bowen et al., 2004; Combs et al., 2006; Paauwe, 2009; Jiang et al., 2012; Paauwe, et al., 2013; Vermeeren, 2014). Er bestaat echter nog wel onduidelijkheid over onder welke omstandigheden de relatie tussen HRM en prestaties tot stand komt (Paauwe et al., 2013b). Er is met andere woorden nog steeds een black box tussen HRM en prestaties. Deze black box wordt in paragraaf 3.5 verder uitgewerkt.

3.3.1. Prestatiemeting

Vanwege de focus op HRM en prestaties in dit onderzoek, wordt eerst ingegaan op het concept 'prestaties'. Veel onderzoek dat is uitgevoerd ten behoeve van de relatie tussen HRM en prestaties, heeft financiële prestatie-indicatoren als uitgangspunt (Boselie et al., 2005; Jiang et al., 2012). Maar, niet alleen kunnen financiële uitkomsten beïnvloed worden door heel veel andere factoren dan HRM (Boselie et al., 2005), ook is de causale afstand tussen HRM-beleid en financiële uitkomsten groot (Guest, 1997). Het HRM-beleid wordt op strategisch niveau bepaald en wordt via het niveau van de uitvoering omgezet in financiële prestaties. Verschillende factoren kunnen een rol spelen in het proces tussen de strategische beleidsbepaling en de uiteindelijke prestaties. Door die afstand is het moeilijk om de relatie tussen HRM en prestaties goed te duiden. Daarnaast hebben niet alle organisaties een focus op financiële uitkomsten. Publieke organisaties zoals scholen zijn bijvoorbeeld vaak gericht op uitkomsten van beleid. Er is niet enkel behoefte aan andere soorten prestatie-indicatoren, er is ook behoefte aan een multidimensionale prestatie-indicator (Paauwe et al., 2013b). Hierbij bestaan de prestaties van organisaties uit meerdere elementen waardoor men niet gefocust is op een enkele vorm van prestaties.

Een veel in de HRM-literatuur gebruikte indeling van typen prestaties, is van Dyer & Reeves (1995). Zij maken een verdeling naar financiële uitkomsten (bijvoorbeeld winst), organisatie uitkomsten (bijvoorbeeld productiviteit en kwaliteit) en HRM-gerelateerde uitkomsten (bijvoorbeeld de houding en gedrag van medewerkers). Deze indeling sluit aan bij de doelstelling van dit onderzoek om te kijken naar meerdere soorten prestatie-indicatoren (zie hoofdstuk 1). Enerzijds zal er gekeken worden naar de organisatie uitkomsten (zoals leerlingopbrengsten) en anderzijds naar HRM-gerelateerde uitkomsten (zoals de tevredenheid van de leerkrachten).

3.3.2. Conceptualisering van HRM

Binnen de HRM en prestaties literatuur is er een tweedeling in hoe HRM wordt geconceptualiseerd. Er kan gekeken worden naar 'afzonderlijke HRM-activiteiten' of naar 'HRM bundels'. Dit onderscheid refereert naar de *instrumentele* benadering (ac-

tiviteiten) en de *systeembenadering* (bundels) (Shaw, Delery, Jenkins en Gupta, 1998). Aanhangers van de instrumentele benadering bekijken in het kader van HRM en performance de kenmerken en effecten van verschillende HRM-activiteiten los van elkaar. Dit houdt in dat HRM wordt gezien als een aantal losstaande activiteiten die niet samen hoeven te hangen (Boselie et al., 2005). In onderzoek naar de relatie met prestaties wordt in dit geval onderzoek gedaan naar de afzonderlijke invloed van iedere HRM activiteit op de prestaties van de organisatie (Delaney & Huselid, 1996). Aan de andere kant wordt binnen de systeembenadering gekeken naar zogenoemde HRM-bundels. De activiteiten in deze bundels beïnvloeden elkaar wederzijds en vormen samen een geheel (MacDuffie, 1995; Jiang et al., 2012). Het zijn activiteiten die allemaal hetzelfde doel nastreven, zoals organisatieprestaties. In de literatuur heeft men steeds meer de voorkeur voor de systeembenadering (Boselie et al., 2002; Boxall et al. 2011; Sels et al., 2005; Jiang et al., 2012). Het idee achter deze benadering is onder andere dat de som meer is dan het geheel aan delen (Vermeeren, 2014).

Toch moet de systeembenadering wel met enige voorzichtigheid benaderd worden. Door alle activiteiten samen te nemen, kan de verklarende kracht van de HRM bundel verminderen. Het is niet meer zichtbaar welke activiteiten er nu echt toe doen voor bepaalde uitkomsten. Onder andere Boselie (2010), Jiang et al. (2012) en Vermeeren (2015) suggereren daarom om weliswaar uit te gaan van de systeembenadering, maar om de HRM bundel op te breken in verschillende HRM componenten, waardoor op basis van die componenten meer inzicht kan worden verschaft in de relatie tussen de HRM componenten en prestaties. In dit onderzoek wordt uitgegaan van de systeembenadering. HRM wordt in bundels in relatie gebracht met andere concepten⁶. In hoofdstuk 6 en 7 wordt HRM als gehele bundel besproken en in hoofdstuk 8 is HRM opgedeeld in verschillende componenten.

Maar, ook binnen de systeembenadering moeten er keuzes gemaakt worden. Er is een discussie gaande over waar de juiste bundel van HRM-activiteiten uit moet bestaan (Boselie et al., 2005; Jiang et al., 2012; Bello-Pintado, 2015). In hoofdlijnen bestaat de discussie uit de vraag of HRM-activiteiten in de ene setting hetzelfde effect hebben als in een andere setting. Kunnen succesvolle HRM-activiteiten in een bepaalde organisatie een op een gekopieerd worden naar een andere organisatie in een andere context? Binnen deze discussie is er een onderscheid te maken tussen twee opvattingen. Enerzijds

6 In hoofdstuk 5 worden afzonderlijke HRM activiteiten gehanteerd, wat de indruk wekt van de instrumentele benadering. Deze activiteiten worden echter niet in verband gebracht met prestaties of andere uitkomstenmaten. De losse activiteiten hebben enkel als doel de fit tussen beoogd, geïmplementeerd en ervaren beleid te achterhalen en meer inzicht te geven in wat scholen doen aan HRM.

is er de visie die uit gaat van best-practices (universalisme) en anderzijds bestaat de visie die uitgaat van best-fit (contingentie) (Boxall et al., 2011; Bello-Pintado, 2015). Best-practices zouden overal toe te passen zijn ongeacht de situatie. Hiertegenover staat de best-fit benadering die ervan uit gaat dat het succes van HRM-beleid afhankelijk is van de mate waarin het is afgestemd op de omgeving van de organisatie (Vermeeren, 2014).

Vanaf de jaren '90 is er nog een andere stroming naar voren gekomen in de HRM en prestaties literatuur, namelijk de Resource Based View (RBV) (Jiang et al., 2012). In de RBV staan de sterkten en zwakten van de organisatie centraal. De aandacht ligt op hoe de organisatie waardevolle bronnen kan ontwikkelen en imitatie daarvan tegen kan gaan. De nadruk ligt niet op het gedrag en de houding van medewerkers, maar vooral op welke competenties medewerkers hebben (Jiang et al., 2012). De RBV geeft inzicht hoe medewerkers de organisatie kunnen helpen bij het behalen van een sterke positie tegenover concurrenten. Daarnaast veronderstelt de RBV dat organisaties een goede positie kunnen bereiken door voordeel te halen uit medewerkers (bronnen) die waardevol, uniek en onvervangbaar zijn (Barney, 1991; Mahoney & Pandian, 1992). De RBV is strategisch georiënteerd. Wanneer er gekeken wordt naar de relatie tussen de RBV en de eerder beschreven best-practices en best-fit benaderingen, dan kan geconcludeerd worden dat aanhangers van RBV ernaar streven om erachter te komen hoe een organisatie een exclusieve vorm van fit kan bereiken (Boxall et al., 2011). De RBV gaat impliciet uit van een systeembenadering vanuit de gedachte dat combinaties van elkaar aanvullende resources (in dit geval de competenties van medewerkers) het voor een organisatie mogelijk maken het volledige potentieel te benutten en op die manier een competitief voordeel te halen (Kepes & Delery, 2007).

In dit onderzoek wordt vooral uitgegaan van het gedrag en de houding van medewerkers en niet de competenties die zij hebben. Zoals eerder aangegeven wordt uitgegaan van de best-fit benadering. Er wordt verondersteld dat HRM-activiteiten die succesvol zijn in banken of ziekenhuizen niet per definitie succesvol zijn in scholen. Daarnaast kan vanuit de best-fit benadering beredeneerd ook gelden dat een bepaald HRM-beleid op de ene school wel werkt en op een andere school niet of minder werkt. Zoals in hoofdstuk 2 is gebleken zijn er verschillende interne en externe factoren die invloed hebben op scholen. Het succes van het HRM-beleid zal deels afhankelijk zijn van de omgeving waarin een school zich bevindt en de mate waarin de school hierop in speelt. Scholen bevinden zich vaak in complexe omgevingen, die onderling al sterk kunnen verschillen. Denk hierbij de regio waarin scholen zich bevinden, de sociaal-culturele

achtergrond van leerlingen, de samenstelling van het personeelsbestand, de grootte van de school en de hoeveelheid geld dat zij tot hun beschikking hebben.

3.3.3. Het AMO-raamwerk: een manier om medewerkers te beïnvloeden

De eerder besproken best-fit benadering (contingentie benadering) en de RBV zijn voornamelijk gericht op het niveau van de organisatie (Vermeeren, 2014). In dit onderzoek staat echter ook het niveau van medewerkers, ook wel het microniveau genoemd door Paauwe et al. (2013). Juist het gedrag van de medewerker kan een belangrijke factor zijn in de relatie tussen HRM en prestaties (zie hoofdstuk 1 en paragraaf 3.5.2). Een theorie die centraal stelt op welke manier HRM het gedrag van medewerkers kan beïnvloeden met als resultaat betere prestaties, is het AMO-raamwerk (Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg., 2000). AMO is een acroniem voor Ability, Motivation en Opportunity to perform. De achterliggende gedachte van het AMO-raamwerk is dat wanneer medewerkers de mogelijkheden krijgen zich te ontwikkelen (Ability), gemotiveerd worden in hun werk (Motivation) en de mogelijkheid hebben om te participeren en hun werk uit te voeren met een bepaalde mate van autonomie (Opportunity to perform), dat zij ook beter presteren (a,m,o = p(restaties)). Tegenwoordig worden theorieën op organisatie- en medewerkerniveau steeds meer gezamenlijk gebruikt in onderzoek (Boselie et al., 2005; Huselid & Becker, 2011; Paauwe et al., 2013b; Van Veldhoven, 2012; Vermeeren, 2014b). Hierdoor komt men tegemoet aan de vraag naar meer onderzoek waarin een koppeling wordt gemaakt tussen het organisatie- en medewerkerniveau van HRM. Omdat het AMO-raamwerk HRM koppelt aan gedrag van medewerkers, wordt in dit onderzoek het AMO-raamwerk gebruikt om HRM te operationaliseren (zie hoofdstuk 4). Er wordt hierbij zowel gekeken naar het organisatie- als medewerkerniveau (zie ook paragraaf 3.5).

3.4. DE BLACK BOX TUSSEN HRM EN PRESTATIES

Hoewel er de laatste jaren meer inzicht is gekomen in factoren die een rol spelen in de relatie tussen HRM en prestaties (black box), is er nog steeds behoefte aan meer onderzoek naar deze black box (Guest, 2011; Jiang et al., 2012; Vermeeren, 2014; Paauwe et al., 2013b). Onderzoek laat zien dat er verschillen zijn in de manier waarop HRM toegepast wordt in de praktijk en de manier waarop medewerkers gemanaged worden. Deze verschillen in hoe HRM wordt toegepast zijn niet enkel te vinden in organisaties, maar ook binnen werknemersgroepen, sectoren en samenlevingen (Nishii et al., 2008; Sherer et al., 2001). Dit kan invloed hebben op hoe de relatie tussen HRM en prestaties tot stand komt. Er zijn uiteenlopende manieren om de black box in te vullen. Om meer

inzicht te krijgen in hoe de relatie tussen HRM en prestaties werkt, suggereren Paauwe et al. (2013) dat er meer onderzoek gedaan moet worden naar de rol die *fit* daarbij speelt (zie hoofdstuk 1). Paauwe et al. (2013) hebben in lijn hiermee verschillende aandachtspunten geformuleerd waardoor men meer inzicht kan krijgen in de black box, onder andere door middel van *fit*. Drie van deze aandachtspunten in het kader van *fit* staan centraal in dit proefschrift (zie ook hoofdstuk 1):

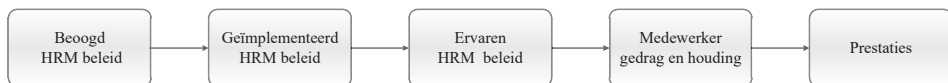
1. Er is meer aandacht nodig voor verschillende niveaus van HRM en de *implementatie fit*: het betreft hier het onderscheid tussen beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid.
2. De rol van medewerkers in de relatie tussen HRM, *fit* en prestaties is onderbelicht. Hoewel er al veel onderzoek is naar de houding en gedrag van medewerkers, is er weinig bekend over het effect van HRM op de *persoon-omgeving fit* van medewerkers en wat dit betekent voor prestaties.
3. Er is meer inzicht nodig in de rol die lijnmanagers spelen in de relatie tussen HRM, prestaties en *fit*.

In de volgende paragrafen wordt ingegaan op bovenstaande drie aandachtspunten. In paragraaf 3.5.1 worden de verschillende niveaus van HRM besproken (punt 1). In paragraaf 3.5.2 de rol van de medewerkers (punt 2) en in paragraaf 3.5.3 de rol van de leidinggevende in de relatie tussen HRM, prestaties en *fit* (punt 3).

3.4.1. Beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid

De laatste jaren groeit het aantal onderzoeken waarbij er zowel een focus is op het organisatieniveau van HRM als een focus op het medewerkerniveau (c.q. macroniveau en microniveau van HRM) (Boselie et al., 2005; Huselid et al., 2011; Paauwe et al., 2013; Van Veldhoven, 2012; Vermeeren, 2014b). Om beter inzicht te krijgen in de relatie tussen HRM en prestaties is het nodig om op beide niveaus te kijken, in plaats van enkel op een van de niveaus (Wright & Boswell, 2002). Onderzoek op organisatieniveau is meer strategisch van aard en richt zich op de relatie tussen HRM en organisatieprestaties. Het onderzoek op medewerkerniveau is daarentegen meer functioneel van aard en richt zich op HRM en het effect daarvan op individuen (Vermeeren, 2014b). In paragraaf 3.4.1 is beschreven dat er verschillende typen prestatie-indicatoren bestaan. Twee daarvan komen ook terug in dit onderzoek, namelijk de prestaties op organisatieniveau (schoolopbrengsten) en de prestaties die aan HRM zijn gerelateerd (medewerker houding en gedrag, zoals tevredenheid). Deze twee typen prestaties zijn dus te verbinden aan respectievelijk HRM op organisatieniveau en HRM op medewerkerniveau. In dit laatste geval gaat het dan, zoals Vermeeren (2014) beschrijft, over het *effect* dat HRM heeft op medewerkers.

Onderzoek op medewerkerniveau richt zich enerzijds op het effect van HRM op de houding en gedrag van medewerkers, maar kan zich ook richten op hoe medewerkers zelf het HRM-beleid ervaren. Dit laatste komt voort uit het procesmodel van Wright et al. (2013; maar zie ook Purcell et al., 2011; Boselie, 2014; Vermeeren, 2014). Dit model omvat zowel het organisatie- als het medewerkerniveau. Dit proces model laat zien dat er verschillende sub processen plaatsvinden tussen het door een organisatie beoogde HRM-beleid en de uiteindelijke organisatieprestaties. In het model (figuur 3.1) is te zien dat het beoogde HRM-beleid (organisatieniveau) invloed heeft op hoe het beleid geïmplementeerd wordt. En dat de manier waarop het beleid geïmplementeerd wordt, invloed heeft op hoe medewerkers het beleid ervaren (medewerkerniveau). Vervolgens zullen medewerkers, afhankelijk van hun perceptie, hun houding en gedrag aanpassen (medewerker niveau) wat uiteindelijk zal leiden tot organisatieprestaties (organisatieniveau) (Wright et al., 2013). Verschillende onderzoeken hebben de laatste jaren laten zien dat onderzoek op medewerkerniveau naar HRM en prestaties waardevolle inzichten geeft (Lepak, Liao, Chung & Harden., 2006; Macky & Boxall, 2007; Nishii et al., 2008 Takeuchi, Chen & Lepak, 2009; Wu & Chaturvedi, 2009; Purcell et al., 2007; Den Hartog, Boselie & Paauwe, 2004; Paauwe et al., 2013b).



Figuur 3.1. Vereenvoudigde weergave ‘proces model’ (op basis van Wright et al., 2013 in Paauwe et al., 2013a).

Voor dit onderzoek betekent het dat er onderzocht zal worden wat het HRM-beleid zoals het wordt beoogd door besturen en geïmplementeerd door schoolleiders, voor effect heeft op hoe leerkrachten het HRM-beleid ervaren en wat dit betekent voor hun houding en uiteindelijk de prestaties van scholen. In paragraaf 3.6 wordt hier verder op in gegaan en in hoofdstuk 5 worden de onderzoeksresultaten met betrekking tot de niveaus van HRM beschreven.

3.4.2. HRM uitkomsten op medewerkerniveau

De implementatie van HRM kan op verschillende manieren uitkomsten op het niveau van medewerkers beïnvloeden. Allereerst wordt in deze paragraaf (paragraaf 3.4.2.1) een algemeen overzicht beschreven van onderzoek naar HRM en medewerker uitkomsten in het algemeen en het mechanisme wat eraan ten grondslag ligt, voordat er in paragraaf 3.4.2.2 dieper wordt ingegaan op de tevredenheid als HRM uitkomst en in paragraaf 3.4.2.3. op de persoon-omgeving fit (P-E fit) als HRM uitkomst.

3.4.2.1. *Uitkomsten op medewerkerniveau*

Medewerkers maken het verschil wanneer het gaat over innovatie, organisatieprestaties, competitie en uiteindelijk succes (Bakker & Schaufeli, 2008). Organisaties hebben medewerkers nodig die zich vol energie voelen en toegewijd zijn aan hun werk om tot betere prestaties te komen. Medewerkers kunnen dus een belangrijke rol spelen in de *black box*. De idee is dat het voor medewerkers van belang is dat zij het gevoel ervaren dat hun organisatie in een bepaalde mate om hun geeft en dat hun inzet op prijs wordt gesteld door de organisatie (Gould-Williams, 2007). Dit idee komt voort uit de Social Exchange Theory (Eisenberger, Fasolo & Davis-LaMastro, 1990). Als medewerkers betrokkenheid ervaren, dan geven zij er ook iets voor terug in de vorm van een positieve werkhouding en positief gedrag. Dit leidt tot betere prestaties. HRM-beleid heeft de potentie om invloed uit te oefenen op de perceptie van medewerkers in welke mate de organisatie om hen geeft. De mogelijkheden en voordelen die HRM-activiteiten namelijk bieden aan medewerkers, leiden ertoe dat zij het gevoel hebben dat er voldaan wordt aan hun behoeften (Ramsey et al., 2000). De achterliggende gedachte van het AMO-raamwerk is hier ook een voorbeeld van (paragraaf 3.3.3). Het laatste decennium is er daarom steeds meer interesse in de rol van HRM uitkomsten (zoals tevredenheid) en hoe deze HRM uitkomsten positief beïnvloed kunnen worden (Paauwe et al., 2013b).

3.4.2.2. *De tevredenheid van medewerkers*

Zoals eerder beschreven wordt verwacht dat het indirecte effect van HRM op prestaties kan lopen via de houding en het gedrag van medewerkers (Wright et al., 1994; Paauwe et al., 1997; Guest 1999; Ramsay et al., 2000; Macky et al., 2007; Vermeeren, 2014). In dit onderzoek is ervoor gekozen om de tevredenheid van leerkrachten te onderzoeken als HRM uitkomst^{7 8}. Een raamwerk van Paauwe et al. (1997) dat gebaseerd is op een meta studie, laat zien dat het indirecte effect van HRM op prestaties onder andere kan lopen via *de tevredenheid* van medewerkers. De tevredenheid van medewerkers is een subjectieve aan houding gerelateerde indicator en is in eerder onderzoek ook in verband gebracht met HRM (Gould-Williams, 2003 Guest, 2002; Purcell et al., 2007; Vermeeren, 2014). Deze subjectieve aan houding gerelateerde indicator onderscheidt zich van harde objectieve indicatoren die ook in veel HRM en prestaties onderzoek worden gebruikt zoals verloop (Batt, 2002, Huang, 1997, Shaw et al., 1998) en verzuim (Lowe, Delbridge & Oliver, 1997). In navolging van het procesmodel (Wright et al., 2013) en het raamwerk van Paauwe et al. (1997) kan HRM door de houding en het gedrag van

7 Hoewel de motivatie en betrokkenheid van leerkrachten aanvankelijk ook onderzocht zouden worden, is dit vanwege methodologische redenen niet gedaan. Dit wordt toegelicht in hoofdstuk 4.

8 Dit houdt in dat er in dit onderzoek gefocust wordt op de houding van leerkrachten en niet hun gedrag.

medewerkers te beïnvloeden, ook invloed uitoefenen op de organisatieprestaties. Dit blijkt uit verschillende andere onderzoeken. Baantevredenheid is positief gerelateerd aan individuele prestaties (Spector 1997; Judge, Thoresen, Bono & Patton 2001), klanttevredenheid (Rogg, Schmidt, Shull & Schmitt 2001) en organisatieprestaties (Harter, Schmidt & Hayes 2002; Vermeeren, 2014). De verwachting is dat dezelfde relaties ook in het onderwijs gevonden zullen worden.

3.4.2.3. *Persoon-omgeving fit*

De persoon-omgeving of P-E fit kan meer inzicht geven in de black box tussen HRM en prestaties (Paauwe et al., 2013b) en het is in dat kader van belang om meer onderzoek te doen naar welke rol deze fit precies speelt in de black box. De P-E fit wordt gemeten op het niveau van medewerkers en de verwachting op basis van eerder onderzoek (Boon, 2011) is dat deze vorm van fit beschouwd kan worden als een uitkomst van HRM-beleid. Dit wordt later in deze paragraaf verder toegelicht.

De mate waarin medewerkers presteren, is onder andere afhankelijk van hoe groot de match is tussen de medewerker en de kenmerken van de organisatie (Baron & Kreps, 1999). Dit is een impliciete verwijzing naar de P-E fit. De persoon-omgeving fit (P-E fit) wordt omschreven als een van de meest dominante concepten in het onderzoeksveld van werkgerelateerd gedrag (Schneider, 2001). Theorieën rondom de P-E fit worden al bijna 100 jaar gebruikt in managementliteratuur (Kristof-Brown et al., 2005). De essentie van de P-E fit is dat houding, gedrag en andere uitkomsten op individueel niveau, niet enkel het resultaat zijn van de persoon zelf of zijn omgeving, maar dat het juist resulteert uit de combinatie van beiden (Lewin, 1951; Murray, 1938; Perlin, 1989; Edwards, 1996). Hoewel de P-E fit mogelijk meer inzicht kan geven in de black box tussen HRM en prestaties, wordt de P-E fit nog weinig hiermee in verband gebracht (Boon, 2008, Boon et al., 2011; Paauwe et al., 2013b).

De P-E fit wordt gedefinieerd als de 'match' tussen een individu en zijn werkomgeving, op het moment dat hun karakteristieken overeenkomen (Schneider, 2001; Mitchell, Holtom, Lee & Erez, 2001; Van Vianen, Pater & van Dijk, 2007; Kristof-Brown et al., 2005). Onderzoek van Van Harrison (1978) heeft aangetoond dat de mate van spanning die een medewerker ervaart, samenhangt met de mate waarin er sprake is van een misfit tussen die medewerker en zijn werkomgeving. De spanning kan op den duur de gezondheid en prestaties van medewerkers beïnvloeden (Pithers & Soden, 2012). Aan de andere kant kan een goede P-E fit juist zorgen voor een beter gevoel betreft eigenwaarde, eigen efficiëntie en eigen competenties (Caplan, 1987). De brede definitie

van de P-E fit biedt ruimte voor verschillende invullingen. De P-E fit is de afgelopen decennia dan ook op verschillende manieren onderzocht.

P-E fit is een multidimensionaal begrip (Kristof-Brown et al., 2005; Kristof-Brown et al., 2002). Er wordt in de literatuur een onderscheid gemaakt in verschillende typen van P-E fit, bijvoorbeeld de persoon-baan fit, persoon-organisatie fit en de persoon-groep fit (Kristof, 1996; Kristof-Brown et al., 2005). De persoon-baan fit (P-B fit) is de match tussen de karakteristieken van een medewerker en de taken die hij op zijn werk moet uitvoeren (Edwards, 1991; Kristof, 1996). De fit tussen medewerkers en hun gehele organisatie wordt de persoon-organisatie fit (P-O fit) genoemd. Medewerkers zijn het meest succesvol in organisaties die doelen en waarden hebben die overeenkomen met die van de medewerker zelf (Tom, 1971). Hoewel de PO- fit op verschillende manieren wordt geoperationaliseerd, gaat het doorgaans over hoe de waarden en het gedrag van een medewerker passen binnen de organisatiecultuur (Pithers et al., 2012).

Veel onderzoek naar de P-E fit is gericht op het ontdekken van een verband tussen de P-E fit en werkgerelateerde uitkomsten. Kieffer, Schinka en Curtis (2004) vonden dat de P-E fit positief invloed heeft op prestaties en kwaliteit van werk. Lyons & O'Brien (2006) en Vogel & Feldman (2009) legden het verband tussen de P-E fit en vertrekintentie. Er is nog weinig aandacht voor de rol die HRM speelt bij het bereiken van een P-E fit en wat daarvan de invloed is op medewerker uitkomsten. Wanneer beide benaderingen vergeleken worden, dan hebben zowel de P-E fit als HRM de focus om de juiste man op de juiste plek te krijgen. Het is daarom opmerkelijk dat er nog weinig onderzoek is gedaan naar de combinatie van P-E fit en HRM (Van Vianen, 2000; Kristof-Brown et al., 2005; Boon, 2008; Boon et al., 2011, Paauwe et al., 2013b). Onderzoek dat wel beschikbaar is richt zich voornamelijk op het selectieproces van HRM (Cable & Judge 1997; Kristof-Brown 2000; Van Vianen, 2000). Er is minder onderzoek gedaan naar andere typen HRM-activiteiten (Kristof-Brown et al., 2005). Boon (2008; 2011) heeft als een van de eerste onderzoekers de mediërende rol van de P-E fit beschreven tussen verschillende HRM-activiteiten (als bundel) en tevredenheid, verloopintentie, betrokkenheid en organizational citizenship behavior.

Terugkomend op de vraag vanuit de HRM en prestatie literatuur naar meer inzicht op het medewerkerniveau, kan de P-E fit inzicht geven in de effecten van HRM op medewerkerniveau. In dit onderzoek betekent dit dat er onderzocht wordt wat het effect van HRM is op de P-E fit van leerkrachten. De onderliggende gedachte is dat het sociale ruilmechanisme hier een rol in speelt. Zoals eerder besproken, leiden de mogelijkheden en voordelen van HRM-activiteiten ertoe dat medewerkers het gevoel hebben dat

er tegemoet wordt gekomen aan hun behoeften (Ramsay et al., 2000). De P-E fit heeft betrekking op het vervullen van de behoeften in het werk van medewerkers en voldoen aan deze behoeften is een van de doelstellingen van een HRM systeem (Boon et al., 2011). Wanneer medewerkers het gevoel hebben dat hun behoeften worden voldaan, dan reageren ze door het nemen van initiatief, het tonen van loyaliteit en het uitdragen van enthousiasme voor hun werkgever (Boon et al., 2011). Dit mechanisme impliceert dat het effect van HRM op medewerker uitkomsten kan optreden via de P-E fit. Omdat het een van de doelen van HRM is om medewerkers te matchen met hun organisatie en baan, wordt er op zijn minst van uit gegaan dat de relatie tussen HRM en medewerker uitkomsten gemedieerd wordt door de P-E fit (Boon et al., 2011). Naast dat er meer onderzoek nodig is naar HRM en de P-E fit (paragraaf 3.4, punt 2), speelt de P-E fit ook in het onderwijs een belangrijke rol voor de houding en het gedrag van leerkrachten (zie paragraaf 3.5). In hoofdstuk 6 en 7 worden de resultaten van het onderzoek naar HRM en de P-E fit in het primair onderwijs beschreven.

3.4.3. De rol van de leidinggevende

Het derde aandachtspunt dat in de inleiding van paragraaf 3.4 is geformuleerd, heeft betrekking op de rol van de leidinggevende in de relatie tussen HRM en prestaties en fit. In de voorgaande paragrafen is stil gestaan bij verschillende niveaus van HRM. Er is voornamelijk geschreven over het organisatie- en medewerkerniveau. Maar als er gekeken wordt naar het procesmodel van Wright et al. (paragraaf 3.4.1) dan wordt duidelijk dat er ook nog een ander niveau wordt onderscheiden, namelijk het niveau van de schoolleider. Dit is het niveau waarop het HRM-beleid uitgedragen wordt door de leidinggevende. Leidinggevendens spelen een belangrijke rol in de relatie tussen HRM en prestaties (Purcell et al., 2007). Leidinggevendens bepalen door hun manier van implementatie én door hun manier van leidinggeven namelijk hoe medewerkers het HRM-beleid ervaren (Knies, 2012). Leidinggevendens geven richting aan een organisatie/afdeling. Door middel van HRM-activiteiten kunnen zij het gedrag en de houding van medewerkers beïnvloeden en daarmee ook de prestaties van de organisatie. Daarnaast kan hun leiderschapsstijl bijdragen aan een positieve houding en gedrag van medewerkers. En het is de positieve houding en gedrag van medewerkers die invloed heeft op de effectiviteit van organisaties (Ostroff et al., 2000); Gerhart, 2005; Fulmer et al., 2003). Een leidinggevende is de persoon die voor medewerkers het contact met de organisatie vertegenwoordigt.

Een leidinggevende kan op twee manieren invloed uitoefenen op de houding en gedrag van medewerkers (Knies, 2012; Gilbert, 2012; Vermeeren et al., 2014). Door middel van een managementcomponent en door middel van een leiderschapscomponent. De

managementcomponent heeft betrekking op de implementatie van HRM-activiteiten (wat), terwijl de leiderschapscomponent te maken heeft met de leiderschapsstijl van de leidinggevende en op welke wijze HRM wordt geïmplementeerd (hoe). De geïmplementeerde HRM-activiteiten (management component) die medewerkers ervaren, worden gezien als ‘gepersonaliseerde’ betrokkenheid vanuit de organisatie. Als reactie hierop reageren medewerkers met een positieve houding en gedrag naar de organisatie toe (Hannah & Iverson, 2004). Aan de andere kant kan de leidinggevende door middel van zijn leiderschapsstijl (leiderschapscomponent) de perceptie van medewerkers over de betrokkenheid van de organisatie bij henzelf beïnvloeden en ook dit leidt tot positief gedrag en een positieve houding van medewerkers in ruil daarvoor. De verwachting is dat de managementcomponent en leiderschapscomponent ook in het onderwijs terug te zien zijn in de vorm van de HRM-activiteiten die geïmplementeerd worden door de schoolleider (managementcomponent) en de leiderschapsstijl die de schoolleider hanteert (leiderschapscomponent). De managementcomponent komt terug in hoofdstuk 5, 6, 7 en 8. Het betreft de implementatie van HRM door de schoolleider. De leiderschapscomponent komt terug in hoofdstuk 7 en 8, waarin onderzocht wordt wat de invloed is van de leiderschapsstijl op zowel medewerker uitkomsten als organisatie uitkomsten. In de volgende subparagraaf wordt dieper ingegaan op de leiderschapscomponent.

3.4.3.1. Stimulerende en corrigerende leiderschapsstijl

Een leidinggevende speelt een centrale rol in het beïnvloeden van het gedrag en de houding van medewerkers. Maar op welke manier het gedrag en de houding beïnvloed worden, is onder andere afhankelijk van de leiderschapsstijl van de lijnmanager. Leiderschap wordt gedefinieerd als de karakteristieken, competenties en het gedrag van een leidinggevende of manager (Van Wart, 2003). Veel conceptualisaties van leiderschap maken een onderscheid tussen enerzijds een leiderschapsstijl die intern en intrinsiek gericht is, waarbij mensen centraal staan en het stimuleren van medewerkers een doel is. Dit wordt ook wel stimulerend leiderschap genoemd (Howell & Avalio, 1993). Anderzijds worden leiderschapsstijlen beschreven die extern en extrinsiek gericht zijn, waarbij de taken centraal staan en waarbij medewerkers voornamelijk gecorrigeerd worden. Dit onderscheid wordt ook wel aangeduid met het verschil tussen stimulerend en corrigerend leiderschap (Howell et al., 1993).

3.4.3.2. Leiderschapsstijl en HRM

Om de leiderschapsstijl van leidinggevendens te kunnen verbinden met de wijze waarop leidinggevendens HRM implementeren, kan gebruikt gemaakt worden van de inzichten van Guest (1987). In zijn onderzoek verwijst Guest (1987) naar McGregor

(1960). McGregor maakt in zijn onderzoek het beroemde onderscheid tussen theorie X en theorie Y. Theorie X veronderstelt dat medewerkers lui zijn, ongemotiveerd en dat zij niet vanuit zichzelf aan het werk zullen gaan. Medewerkers moeten daarom nauwlettend in de gaten worden gehouden en gecorrigeerd. Aan de andere kant veronderstelt theorie Y dat medewerkers van groot belang zijn voor de organisatie. Ze zijn ambitieus en gemotiveerd. Leidinggevendenden moeten daarom zorgen dat deze medewerkers gestimuleerd blijven en dat er voldaan wordt aan hun behoeften. In de bovenstaande beschrijving komt het onderscheid tussen corrigerend en stimulerend leiderschap naar voren.

Het idee van Guest (1987) op basis van het bovenstaande is, dat een corrigerende leiderschapsstijl gelinkt zou moeten worden aan hard HRM en een stimulerende leiderschapsstijl aan zacht HRM. Onder hard HRM wordt het beleid verstaan waarbij weinig aandacht is voor de behoeften van medewerkers, terwijl onder zacht HRM juist het beleid wordt verstaan waarbij de aandacht voor medewerkers belangrijk is (Guest, 1987). In lijn met het onderzoek van Vermeeren et al. (2014) leunt dit onderzoek op de gedachte dat als de behoeften van medewerkers aan vaardigheden en motivatie voldaan zijn en de medewerkers genoeg mogelijkheden krijgen om hun werk uit te voeren, de prestaties van die medewerkers zullen verbeteren (zie paragraaf 3.4.3 over het AMO-raamwerk van Appelbaum et al., 2000). Het AMO-raamwerk heeft een sterke focus op het welzijn van medewerkers door in te spelen op wat medewerkers nodig hebben op het gebied van mogelijkheden, motivatie en participatie. Het past daarom in termen van McGregor meer bij leidinggevendenden die theorie Y aanhangen. Daarom zou op basis van het voorgaande verwacht kunnen worden dat een stimulerende leiderschapsstijl (theorie Y) samengaat met meer toepassing van AMO HRM-activiteiten (zie hoofdstuk 4) om de behoeften van medewerkers te bevredigen. In dit proefschrift wordt verwacht dat ook in het primair onderwijs schoolleiders die gebruik maken van een stimulerende leiderschapsstijl, meer gebruik zullen maken van de HRM-activiteiten volgens het AMO-raamwerk om de leerkrachten te motiveren tot optimale prestaties. In hoofdstuk 7 worden de resultaten van het onderzoek hiernaar beschreven.

Een veel gebruikte leiderschapsstijl in het onderwijsonderzoek is de transformationele leiderschapsstijl (Burns, 1978; Bass, 1985). Een transformationele leider probeert zijn medewerkers te transformeren door het stimuleren, het bouwen van groepsgevoel, het enthousiast maken voor een toekomstvisie en het inleven in mensen. Door deze 'transformatie' krijgen medewerkers vertrouwen, groepsgevoel en voelen zij zich verbonden met de organisatie (Bass, 1985; Burns, 1978). In dit onderzoek is het noodzakelijk dat er een leiderschapsstijl onderzocht wordt die niet enkel transformatie

van medewerkers als doel heeft, maar een leiderschapsstijl die ook ervoor kan zorgen dat leerkrachten een fit ervaren tussen hunzelf, hun baan en hun organisatie. Hierbij wordt aansluiting gezocht bij de stelling van Boselie (2005) dat leerkrachten zouden moeten werken in een autonomie ondersteunende omgeving. Leerkrachten hebben namelijk een heel specifiek beroep. Leerkrachten zijn onderdeel van teams, maar voeren grotendeels hun taken zelfstandig uit en worden ook individueel op die taken beoordeeld. Om te zorgen dat leerkrachten zich thuis voelen in hun werkomgeving, is het daarom van belang dat zij gesteund worden in hun zelfstandigheid en autonomie (zie ook Boselie, 2005). Een distributieve leiderschapsstijl zou daarom een gewenste vorm van stimulerend leiderschap zijn.

Distributief leiderschap houdt in dat de leidinggevende medewerkers autonomie geeft in hun werkzaamheden en delegeert (Van Wart, 2003). Dit past bij de specifieke baaneisen en -kenmerken van leerkrachten. Een specifieke vorm van distributief leiderschap die ook in het onderwijs wordt toegepast is een zogenaamde autonomie-ondersteunende leiderschapsstijl (Baard, Deci & Ryan, 2004). Verschillende studies hebben bijvoorbeeld aangetoond dat leidinggevendenden met deze distributieve leiderschapsstijl de tevredenheid (Deci, Connell & Ryan, 1989) en prestaties van medewerkers positief beïnvloeden (Benware & Deci, 1984; Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984). Het ondersteunen van autonomie uit zich vooral in het begrijpen en erkennen van het perspectief van een medewerker, het delen van belangrijke informatie op een eerlijke manier, het bieden van keuzemogelijkheden en het motiveren van eigen initiatief (Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994). In dit onderzoek is daarom gekozen om de autonomie ondersteunende leiderschapsstijl als vorm van distributief leiderschap te onderzoeken als leiderschapsstijl.

3.5. HRM, FIT EN PRESTATIES IN HET ONDERWIJS

De voorgaande paragrafen geven een beschrijving van de stand van zaken in de literatuur op het gebied van HRM, leiderschap, medewerker uitkomsten en prestaties. Ook is er al beschreven welke leiderschapsstijl onderzocht wordt in het kader van HRM, prestaties en fit in het primair onderwijs. Zoals eerder beschreven is het primair onderwijs een relevante sector om de drie aandachtspunten op het gebied van HRM, prestaties en fit (paragraaf 3.4) zoals geformuleerd door Paauwe et al. (2013) te onderzoeken om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen HRM en prestaties. In deze paragraaf wordt verder toegelicht hoe de drie aandachtspunten, 1) verschillende

niveaus van HRM, 2) aandacht voor het medewerkerniveau en 3) aandacht voor de rol van de leidinggevende, toepasbaar zijn in het primair onderwijs.

Allereerst is het eerder beschreven procesmodel van Wright et al. (2013) toepasbaar in het primair onderwijs. Het door besturen beoogde HRM-beleid, wordt door schoolleiders omgezet in beleid dat geïmplementeerd wordt. De manier waarop het HRM-beleid vervolgens geïmplementeerd wordt, heeft invloed op hoe leerkrachten het beleid ervaren. En de manier waarop leerkrachten het beleid ervaren heeft invloed op hun houding en gedrag. Het procesmodel kan bijdragen aan meer inzicht in dit proces in het onderwijs. Onderzoek van Ten Bruggencate (2009) heeft in de onderwijssector bijvoorbeeld laten zien dat er verschillen kunnen zijn tussen hoe schoolleiders zeggen te handelen en de perceptie van docenten over dat handelen. In aansluiting daarop zijn er in de literatuur steeds meer aanwijzingen over de centrale rol die een leidinggevende speelt bij de implementatie van HRM en in de relatie tussen HRM en prestaties (Knies, 2012; Gilbert, 2012; Vermeeren et al., 2014). In een onderzoek naar HRM en prestaties in het primair onderwijs, is het daarom van belang om ook onderzoek te doen naar de rol van de schoolleider.

Op basis van de HRM en prestatie literatuur is het belangrijk om ervoor te zorgen dat de houding en het gedrag van leerkrachten optimaal blijft voor goede prestaties. Toch komen *medewerker uitkomsten* zoals de tevredenheid van leerkrachten in het onderwijs vaak in het geding (Anderson & Iwanicki, 1984; Shann, 1998; Van den Berg, 2002), terwijl ze juist van groot belang zijn voor het onderwijs. Leerkrachten hebben door de mentale en fysieke stress die zij ervaren vaak moeite om baantevredenheid te ervaren (Anderson et al., 1984; Van den Berg, 2002). Ook is gebleken dat hoe meer leerkrachten ervaren dat ze tekortkomingen hebben en hoe minder zelfvertrouwen ze hebben, hoe eerder leerkrachten een burn-out krijgen en hoe minder tevreden ze zijn (Anderson et al., 1984; Davis & Wilson, 2000). HRM-beleid kan een positief effect hebben op de houding (en het gedrag) van leerkrachten. Maar, zoals eerder gezegd is het niet gemakkelijk om hierop in te spelen. Dit heeft te maken met de omgeving (context) waarin het primair onderwijs zich de laatste jaren bevindt. Onder invloed van NPM is men in het onderwijs steeds meer gericht op opbrengsten, kwaliteit en prestaties (zie hoofdstuk 2). Er wordt daardoor steeds meer van leerkrachten gevraagd. Ook de ontwikkeling richting het Passend Onderwijs (en de zorgplicht van scholen) vraagt nieuwe competenties van leerkrachten (zie hoofdstuk 2). Naast de zorgplicht hebben leerkrachten tevens de verantwoordelijkheid over doelgroepleerlingen, leerlingen met een achterstand door o.a. het sociale milieu waar zij uit komen. En het liefst moeten de sterkere leerlingen nog meer gestimuleerd worden om het beste uit zichzelf te halen

om het Nederlandse onderwijs hoger in de ranglijsten te laten plaatsen (zie hoofdstuk 1; OESO, 2015). Al met al, moeten leerkrachten de laatste jaren steeds meer monitoren, hebben ze meer verantwoordelijkheden en taken, moeten ze om kunnen gaan met zorgleerlingen en ook in gesprek kunnen gaan met steeds mondigere ouders.

In dit onderzoek wordt verwacht dat de P-E fit een belangrijke schakel is in de relatie tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs. Hoe beter de P-E fit van leerkrachten is, hoe beter ook hun medewerker uitkomsten zullen zijn. Een slechte fit verhoogt het risico op burn-out, maar aan de andere kant zorgt een goede fit juist voor baantevredenheid, bevlogenheid en een positieve werkhouding (Cable & Edwards, 2004; Edwards & Cable, 2009). Ander onderzoek heeft aangetoond dat een goede fit ook invloed heeft op de betrokkenheid en prestaties (Hoffman & Woehr, 2006; Meyer, Hecht, Gill, & Toplonytsky, 2010). Een door leerkrachten ervaren misfit tussen henzelf en hun werkomgeving is tevens een voorspeller van vertrekintentie en vervroegd pensioen (Barnett, Gareis, & Brennan, 1999; Goodman & Svyantek, 1999; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Terugkijkend naar de ontwikkelingen in het primair onderwijs (hoofdstuk 2), is de aantrekkelijkheid van het leraar-beroep een terugkerend thema op de beleidsagenda. Ontwikkelingen zoals feminisering, toenemende werkdruk, salaris en mondige ouders zorgen ervoor dat het beroep minder aantrekkelijk is. Ook in 2015 concludeert de OESO dat het leraren-beroep in Nederland maatschappelijk weinig aanzien geniet. Om de aantrekkelijkheid van werken in het onderwijs te verbeteren, is de kwaliteit van personeel- en organisatiebeleid essentieel (Commissie Leraren, 2007). De onderliggende gedachte hiervan is dat door middel van kwalitatief HRM-beleid, de fit tussen leraren en hun baan (P-B fit) vergroot kan worden. Een ander voorbeeld van een positieve stimulans is de aandacht en vergrote ruimte voor het verbeteren van beloningen voor leerkrachten (zie hoofdstuk 2). Omdat de aantrekkelijkheid van het beroep een belangrijk thema is binnen het primair onderwijs en omdat dit door verschillende ontwikkelingen in het gedrang komt, is het relevant om in het primair onderwijs te onderzoeken wat het effect van HRM op de P-E fit is.

Het derde aandachtspunt van Paauwe et al. (2013) heeft betrekking op de rol van de leidinggevende. Ook in de onderwijsliteratuur wordt de centrale rol van de leidinggevende erkend. Zo leidt het gebrek aan steun van de leidinggevende tot oververmoeidheid en cynisme onder leerkrachten (Cano-Garcia, Padilla-Muñoz, & Carrasco-Ortiz, 2005; Dorman, 2003; Leung & Lee, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004). Een studie naar baantevredenheid onder leerkrachten laat zien dat vooral ondersteuning van de leidinggevende, de sfeer op school en autonomie een belangrijke rol spelen (Menon Eliophotou & Christou, 2002). Daarnaast kan volgens Boselie (2007) in het onderwijs

de grootste winst behaald worden door een autonomie ondersteunende omgeving te creëren, waarin medewerkers meer ruimte hebben in de zin van autonomie en inspraak. De laatste jaren heeft de overheid ook steeds meer oog voor de professionele ruimte (autonomie) van leerkrachten (zie hoofdstuk 2). Het beleid wordt steeds meer ontwikkeld naar een punt dat leerkrachten meer bij kunnen dragen ten aanzien van het ontwerp en de uitvoering van onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van scholen. Tegelijkertijd wordt er vanuit gegaan dat leerkrachten bij meer zeggenschap ook ter verantwoording kunnen worden geroepen over de kwaliteit van hun werk (Ministerie van OCW, 2008). Een grote rol is hierin weggelegd voor de schoolleider die deze ruimte moet gaan geven. Ook daarom is het relevant om in het primair onderwijs onderzoek naar HRM en prestaties uit te voeren. Door onderzoek te doen naar de implementatie (denk aan autonomie en participatie HRM-activiteiten, zie hoofdstuk 4), maar ook naar de manier van leidinggeven (bijvoorbeeld stimulerend en uitgaande van gemotiveerde welwillende leerkrachten), kan meer inzicht verkregen worden in wat de rol van de schoolleider is in de relatie tussen HRM en prestaties.

3.6. TOT SLOT

In dit hoofdstuk zijn de theoretische inzichten beschreven die ten grondslag liggen aan dit onderzoek. De onderwerpen sluiten aan bij de centrale onderzoeksvraag en het conceptuele model dat leidend is in dit proefschrift (zie paragraaf 1.5). Zoals in paragraaf 1.5 beschreven, zijn er vier deelvragen die in vier empirische hoofdstukken behandeld worden (hoofdstuk 5,6,7 en 8). Samenvattend en zoals eerder beschreven in hoofdstuk 1 heeft hoofdstuk 5 betrekking op de implementatie fit van HRM in het primair onderwijs. Hoofdstuk 6 gaat vervolgens over de relatie tussen geïmplementeerd HRM-beleid, de P-E fit van leerkrachten en tevredenheid. In hoofdstuk 7 wordt de focus verlegd naar de rol die schoolleiders spelen bij de implementatie van HRM, maar ook de rol die ze spelen in hoe leerkrachten het HRM-beleid ervaren en welk effect dit heeft op de P-E fit. In het laatste empirische hoofdstuk (8) wordt de relatie tussen HRM en (verschillende typen) prestaties in het primair onderwijs beschreven. Ook wordt beschreven welke rol de schoolleider hierin heeft. Tot slot worden in hoofdstuk 9 conclusies getrokken. Maar, voordat de empirie beschreven wordt, volgt in hoofdstuk 4 de verantwoording van de gebruikte methoden en technieken.



Hoofdstuk 4

Onderzoeksopzet en
dataverzameling



4.1. INLEIDING

In de voorgaande hoofdstukken is beschreven wat de achtergrond en aanleiding is van dit onderzoek naar HRM en prestaties in het primair onderwijs. Op basis van het theoretische kader in hoofdstuk 3 is het onderzoeksmodel opgesteld dat centraal staat in dit proefschrift. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksopzet en de dataverzameling beschreven. Verder komen ook de verschillende gebruikte analysetechnieken aan de orde. Dit hoofdstuk dient als een overkoepelende beschrijving van de onderzoeksopzet en dataverzameling. In de empirische hoofdstukken (5, 6, 7 en 8) worden indien van toepassing de meetinstrumenten en/of analysetechnieken verder toegelicht. Alle meetschalen zijn terug te vinden in appendix II tot en met V.

4.2. OPZET EN UITVOERING ONDERZOEK

Het veldwerk voor dit onderzoek bestond uit 3 verschillende deelstudies die uitgevoerd zijn in 2010, 2011 en 2012. De dataverzameling voor dit onderzoek is in samenwerking met het RISBO en GION⁹ uitgevoerd. In het kader van een NWO BOPO project (*educational governance*)¹⁰, is de samenwerking tot stand gekomen. Het RISBO en GION voeren sinds 2003 samen onderzoek uit in dit kader en hebben een school- en bestuursmonitor ontwikkeld (Hofman, Dijkstra, Hofman & de Boom, 2005; Hofman & de Boom, 2006). In 2010 is het thema HRM aan deze monitor toegevoegd en zijn HRM schalen toegevoegd aan de vervolgmonitoren van 2010 en 2012. Daarnaast is in 2011 een dieptestudie onder leerkrachten (van deelnemende scholen in 2010) uitgevoerd. Over de verschillende monitoren en de dieptestudie gaat deze paragraaf. In deze paragraaf worden vanwege de leesbaarheid eerst de monitoren (2010; 2012) beschreven en vervolgens de dieptestudie (2011).

4.2.1. Dataverzameling scholen en besturen 2010 en 2012

4.2.1.1. Dataverzameling 2010

In februari 2010 zijn er 939 basisscholen en 488 besturen benaderd die in 2006 ook in de steekproef zaten van het onderzoek van RISBO en GION. In totaal hebben in 2010 163 scholen en 130 besturen de online vragenlijsten ingevuld. Er is echter sprake van een groep respondenten die de vragenlijsten slechts deels heeft ingevuld. Wanneer

9 Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (Rijksuniversiteit Groningen).

10 Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs, dossiernummer: 413-09-102.

deze partiële respons buiten beschouwing wordt gelaten dan zijn er 144 scholen (15,3%) en 109 schoolbesturen (22,3%) die hebben meegedaan aan het onderzoek. De vragenlijst bestond in totaal uit 28 onderdelen, waarvan zeven onderdelen in het kader van het onderzoek naar HRM zijn gemeten. De overige onderdelen waren voor de andere deelprojecten. In het proefschrift is uiteindelijk gebruik gemaakt van een onderdeel van de vragenlijst, namelijk de meting van HRM onder schoolleiders en schoolbesturen.

Deze dataverzameling heeft plaatsgevonden tussen februari 2010 en september 2010. De reden dat de dataverzameling zeven maanden duurde, is dat de dataverzameling moeizaam verliep. Hier zijn verschillende redenen voor aan te wijzen. Een van de meest gehoorde opmerkingen van schoolleiders en besturen was dat ze iedere week drie tot vier enquêtes in de mail of per post binnen krijgen en daardoor keuzes moeten maken. Voor hen was het belangrijk dat het onderzoek ook nog iets zou opleveren waar ze zelf iets aan zouden hebben. Nadat na drie rappels via de e-mail de respons niet veel verhoogd was, is geprobeerd om de schoolleiders telefonisch te overtuigen. Dit had meer effect dan de rappels per e-mail. In de tussentijd zijn er ook nieuwsbrieven naar de scholen en besturen gestuurd die wel hadden meegedaan, om hen te laten zien wat er met hun informatie gebeurde. Naar de scholen en besturen die niet hadden meegedaan, werd een aangepaste versie van de nieuwsbrief gestuurd. Hierin is geprobeerd hun te overtuigen van het belang van hun deelname en werd hen gevraagd alsnog mee te werken aan het onderzoek. Uiteindelijk is vanaf het moment dat de vragenlijst een maand openstond (maart 2010) de respons verhoogd van 117 naar 163 scholen en van 66 besturen naar 130 besturen in september 2010. Vanaf dat moment is de vragenlijst definitief gesloten, mede vanwege verplichtingen naar NWO BOPO.

De representativiteit van de scholen en besturen die hebben meegedaan aan het onderzoek is onderzocht aan de hand van gegevens die verkregen zijn via de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) en de Inspectie van het Onderwijs. Hier kwamen geen significante verschillen uit naar voren. De groep van responderende besturen in 2010 is vergeleken met de non-responsgroep. De analyse laat zien dat van de zeven vergelijkingsvariabelen (denominatie, schaal van bestuur, urbanisatiegraad, percentage leerlingen met leerlinggewicht¹¹, percentage allochtone leerlingen, gemeentegrootte van de vestigingsplaats van de school, stedelijkheid gemeente) op twee samenhangende aspecten significante verschillen tussen de respons- en de non-responsgroep zijn. Het aantal onder het bestuur vallende scholen is in de steekproef van dit onderzoek iets

11 Dit percentage komt tot stand op basis van het aantal leerlingen met een achterstand. Dit wordt verder toegelicht in hoofdstuk 4.

omvangrijker (dertien versus elf). Deze afwijkingen zijn te verklaren doordat er een bestuur met 45 scholen in het beheer en vijf besturen met meer dan 50 scholen in beheer aan het onderzoek in 2010 hebben deelgenomen. Deze vertekening heeft voor de analyses echter geen gevolgen omdat deze besturen niet met al hun scholen in het databestand zijn opgenomen. In dit onderzoek zijn de besturen gekoppeld aan slechts één van de door hen bestuurde scholen.

De representativiteit van de scholen is op basis van dezelfde vergelijkingsvariabelen onderzocht, ook hieruit kwamen geen significante verschillen naar voren tussen de respons- en de non-responsgroep. De gemiddelde Cito score in 2010 was 535,3, terwijl het landelijk gemiddelde 535,8 was. In deze zin sluiten de Cito scores in het onderzoek aan bij het landelijk gemiddelde. Er was in 2010 (nog) wel toestemming van scholen nodig om de Cito scores te gebruiken in het onderzoek¹². Een deel van de scholen ging hiermee akkoord, maar een deel van de scholen stemde hier niet mee in. Er is daarom ook een vergelijking gemaakt tussen de scholen (88) die toestemming gaven voor het gebruik van de Cito scores en de scholen die hiervan af zagen. De twee groepen zijn met elkaar vergeleken op verschillende centrale aspecten van kwaliteitsbeleid zoals de mate van integraal kwaliteitszorgsysteem, lerende organisatie, opbrengstgericht werken (Hofman et al., 2010) en de toepassing van HRM. Er zijn geen significante verschillen gevonden. Al met al kan er vanuit gegaan worden dat er sprake is van zowel een representatieve groep scholen als een representatieve groep besturen voor de scholen en besturen in Nederland. In de tabellen 4.1 tot en met 4.3. staan beschrijvende statistieken van de 144 scholen die hebben meegedaan in 2010¹³.

Tabel 4.1 laat zien dat het merendeel van de responderende scholen een bijzondere inslag heeft. 33,3 procent van de scholen is openbaar. Daarnaast blijkt uit tabel 4.2 dat ook het grootste deel van de scholen een bovenschools management (79,9%) heeft. Tabel 4.4 geeft een aantal beschrijvende statistieken die een beeld geven van de scholen die mee hebben gedaan. Uit de tabel blijkt dat de gemiddelde Cito scores uit 2010 variëren tussen 520 en 544. Het gemiddelde is 535,3. Het gemiddelde aantal leerlingen is 208,32 maar de spreiding is groot. Het databestand bestaat dus uit grote en kleine scholen.

12 Sinds 2014 zijn de Cito scores van scholen openbaar.

13 Omdat de focus in dit onderzoek op de scholen ligt, worden in deze paragraaf alleen de beschrijvende statistieken van de scholen weergegeven.

Tabel 4.1. Denominatie scholen

Denominatie	Aantal	Percentage
Algemeen bijzonder	4	2,8
Gereformeerd vrijgemaakt	4	2,8
Islamitisch	2	1,4
Openbaar	38	26,4
Protestants-Christelijk	47	32,6
Reformatorisch	5	3,5
Rooms-Katholiek	44	30,6
Totaal	144	100,0

Tabel 4.2. Bovenschools management

Aanwezigheid bovenschools management	Aantal	Percentage
Nee	29	20,1
Ja	115	79,9
Totaal	144	100,0

Tabel 4.3. Beschrijvende statistieken deelnemende scholen 2010¹⁴

	N	Minimum	Maximum	Gemiddeld	S.D.
Cito score 2010	88	520,0	544,0	535,3	3,61
Totaal aantal leerlingen	144	32	604,00	208,32	113,35

4.2.1.2. Data verzameling 2012

De besturen en basisscholen die in 2010 zijn benaderd, zijn in 2012 opnieuw benaderd voor deelname aan de bestuurs- en schoolmonitor. In de schoolmonitor van 2012 is HRM uitgebreider bevraagd dan in 2010. Dit wordt in paragraaf 4.3 verder toegelicht. Daarnaast is er een onderdeel toegevoegd over de effectiviteit van de school in de ogen van schoolleiders en de leiderschapstijl die zij hanteren. De overige onderdelen van de schoolmonitor zijn gebruikt door de andere deelprojecten. In 2012 is in de bestuursmonitor alleen gevraagd naar het beoogde HRM-beleid (ook in uitgebreidere vorm). De dataverzameling heeft plaatsgevonden tussen half februari 2012 en juli 2012. Net als in 2010 verliep de dataverzameling in 2012 moeizaam. Er is opnieuw intensief getracht de respons te verhogen. Ook in 2012 is er gebruik gemaakt van drie rappels per e-mail, nabellen en een nieuwsbrief. Uiteindelijk was de respons 193 basisscholen.

14 Er is gebruikt gemaakt van CFI data uit 2008, omdat deze data op het moment van onderzoek beschikbaar waren voor de 144 scholen die meededen aan het onderzoek in 2010.

Uiteindelijk is de netto respons van de monitoren in 2012 178 scholen (18,9%)¹⁵ en 107 besturen (67,7%).

De representativiteit van de onderzoeksgroep 2012 is net als in 2010 nader onderzocht aan de hand van gegevens verkregen van de Dienst Uitvoering Onderwijs en de Inspectie van het Onderwijs. Deze werden vergeleken met de bevindingen van dezelfde analyses over 2010. In de non-respons analyse is de groep van responderende besturen in 2012 allereerst vergeleken met de niet responderende groep besturen. Uiteindelijk blijkt dat van de negen vergelijkingsvariabelen, er alleen een significant verschil optreedt voor bestuurlijke schaal. Dit was in 2010 ook het geval. Deze vertekening heeft voor de analyses verder geen gevolgen omdat de besturen met veel scholen onder zich niet met al hun scholen in het databestand zijn opgenomen.

Ook is onderzocht of er significante verschillen zijn tussen de responderende groep scholen en de niet responderende groep. Aan de hand van de eerder (bij 2010) beschreven vergelijkingsvariabelen kan vastgesteld worden dat op slechts een van de variabelen een significant verschil te vinden is: de responsgroep van scholen is in 2012 minder in zeer stedelijke gebieden gevestigd dan de populatie van basisscholen. Dit verschil was er niet in 2010. Net als in 2010 is er ook op het gebied van Cito gekeken naar verschillen tussen scholen die hebben meegedaan en scholen die niet hebben meegedaan. Er is geen sprake van een verschil. De gemiddelde Citoscore in 2012 is 535,6 en deze score is vergelijkbaar met die Citoscore van 2010 (535,3). Bovendien behaalden alle leerlingen in Nederland in 2012 gemiddeld een standaardscore van 535,5. Ook in deze zin sluiten de Cito scores uit de responsgroep aan bij het landelijk gemiddelde.

In tabel 4.4 valt op dat er in 2012 geen Islamitische scholen meer hebben meegewerkt aan het onderzoek. Daarnaast doen er net zoals in 2010 meer bijzondere scholen mee aan het onderzoek dan openbare scholen. Het percentage scholen met een bovenschools management is in 2012 lager dan in 2010, maar nog steeds hoger dan het percentage scholen zonder bovenschools management (tabel 4.5). Verder ligt de laagste Cito score in 2012 vier punten hoger dan in 2010. De gemiddelde Cito score wijkt echter weinig af. Tot slot ligt het aantal leerlingen (215) gemiddeld hoger dan in 2010 (208). De standaard deviatie is groot, wat betekent dat er zowel grote als kleine scholen mee doen in het onderzoek.

15 Uiteindelijk bleken voor het onderzoeken van de relatie tussen HRM en leiderschapsstijl en de relatie tussen HRM en prestaties 163 scholen bruikbaar (zie hoofdstuk 7 en 8).

Tabel 4.4. Denominatie scholen

Denominatie	Aantal	Percentage
Algemeen bijzonder	6	3,3
Gereformeerd vrijgemaakt	3	1,6
Openbaar	53	29,7
Protestants-Christelijk	54	29,7
Reformatorisch	7	3,9
Rooms-Katholiek	55	30,8
Totaal	178	100,0

Tabel 4.5. Bovenschools management

Aanwezigheid bovenschools management	Aantal	Percentage
Nee	46	25,8
Ja	131	73,6
Totaal	177	99,4*

* Een respondent heeft deze vraag niet beantwoord, waardoor het percentage niet 100 procent is.

Tabel 4.6. Beschrijvende statistieken deelnemende scholen 2012

	N	Minimum	Maximum	Gemiddeld	Std. Deviatie
Cito Score 2012	113	524,8	545,7	535,6	3,63
Totaal aantal leerlingen	178	12	558	215,32	118,381

4.2.2. Dataverzameling leerkrachten en schoolleiders 2011

Door middel van de bestuurs- en schoolmonitoren in 2010 en 2012 is er data verzameld over het beoogde en geïmplementeerde HRM-beleid. Om ook het ervaren HRM-beleid te kunnen meten bij leerkrachten is er in 2011 een dieptestudie uitgevoerd.

De selectie van de scholen voor de dieptestudie is deels gebaseerd op onderzoekstechnische argumenten. Twee van de vier deelprojecten van het NWO BOPO onderzoek hadden namelijk longitudinale data nodig, waardoor er een behoefte was om de data uit 2011 te koppelen aan data uit eerdere jaren. Voor het onderhavige onderzoek was het vooral nodig dat de data gekoppeld zouden kunnen worden aan de data uit de schoolmonitor van 2010 en dat er toestemming was voor het gebruik van Cito scores. De Cito scores worden namelijk als prestatie-indicator gebruikt en aanvankelijk was het de bedoeling om de data op leerkrachtniveau te koppelen aan prestaties op schoolniveau.

In de periode februari 2011- juni 2011 zijn op basis van de monitor uit 2010 school-specifieke rapportages opgestuurd naar scholen met daarin de meest interessante bevindingen. Met de rapportages als aanleiding werden er gesprekken gepland met scholen om de resultaten te bespreken. Tijdens het gesprek werd vervolgens de dieptestudie aangekaart en gevraagd of schoolleiders hierover na wilden denken. Alle 144 scholen uit de monitor van 2010 zijn gebeld in deze fase.

In totaal zijn er op locatie 53 oriënterende gesprekken gevoerd met schoolleiders. 24 scholen van de 144 (16,6%) wilden meewerken aan de dieptestudie. Via deze deelnemende scholen zijn er nog 4 andere scholen aangesloten bij de dieptestudie die niet hebben meegedaan aan de school- en bestuursmonitor 2010¹⁶. In totaal hebben er daardoor 28 scholen meegedaan aan de dieptestudie¹⁷. Een reden waarom bijna de helft van de scholen waarmee gesproken is afzag van de dieptestudie, was omdat de studie te omvangrijk was in de ogen van de schoolleiders. In het kader van het NWO BOPO project zou de nadruk namelijk niet alleen liggen op de leerkrachten, maar ook op ouders en besturen.

Om betrouwbare data over het ervaren HRM-beleid te verzamelen, was een hoge respons van leerkrachten noodzakelijk. Om de leerkrachten extra te stimuleren de vragenlijst in te vullen is hen beloofd dat als minimaal 80% van het team mee deed aan het onderzoek, het team getrakteerd zou worden op vlaaien. Om de e-mails extra persoonlijk te maken is een foto toegevoegd van de auteur van dit proefschrift. Er is drie keer een rappel verstuurd naar de medewerkers, waarin aangegeven stond wat het belang van dit onderzoek voor de leerkrachten zelf was, op hoeveel procent het team stond en hoeveel leerkrachten nog mee zouden moeten doen voor de vlaaien. Na de rappels werd de respons telkens iets hoger. Een enkele keer is de schoolleider nog extra benaderd om te vragen of hij tijdens een vergadering het onderzoek nog even wilde benoemen. Hoewel de respons nog steeds relatief laag is, heeft de aanpak wel tot aanzienlijk meer respons geleid ten opzichte van hoe het eerder was. Vijf scholen hebben een vlaai ontvangen.

In appendix I staan de 28 scholen met de respons onder de leerkrachten daarbij vermeld. Te zien is dat de respons varieert per school. De meeste scholen hebben een respons van boven de 50%. Verder is er een aantal uitschieters, zowel naar boven als

16 Er is deze scholen gevraagd of zij met terugwerkende kracht mee wilden doen aan de schoolmonitor, maar dit is niet gebeurd.

17 Hoewel het de steekproef heeft verhoogd, betekent dit wel dat er slechts van 24 scholen de leerkrachtdata gekoppeld kunnen worden aan schoolleiderdata uit de monitor van 2010.

naar beneden. In totaal hebben 254 (53,4%) van de benaderde 476 leerkrachten meegedaan aan de dieptestudie. In lijn der verwachting was slechts 12,4% daarvan een man. Meer dan de helft van de leerkrachten is ouder dan 45 jaar en slechts 14,9% heeft een leeftijd onder de dertig jaar. 85,7% van de leerkrachten heeft een HBO opleiding of hoger gevolgd. 94,8% van de leerkrachten heeft een vaste aanstelling en slechts 4,1% van de leerkrachten geeft aan een aanstelling van 36 uur of meer te hebben. De helft van de leerkrachten werkt al meer dan twintig jaar in het primair onderwijs en meer dan de helft van de leerkrachten werkt ook al meer dan tien jaar op dezelfde basisschool.

4.3. CONSTRUCTIE MEETINSTRUMENTEN

De centrale concepten uit het onderzoeksmodel (paragraaf 1.5) worden beschreven in deze paragraaf. Er is voornamelijk gebruik gemaakt van bestaande (gevalideerde) meetschalen om de concepten te meten. De Cronbach Alpha's (CA's) van de schalen worden in dit hoofdstuk beschreven. Als extra controle zijn er in hoofdstuk 6, 7 en 8 ook confirmatieve factor analyses¹⁸ uitgevoerd. Deze analyses worden in de afzonderlijke hoofdstukken besproken. De in dit hoofdstuk weergegeven CA's en de beschrijving van de items heeft betrekking op de constructen nadat de CFA is uitgevoerd. In appendix II tot en met appendix V zijn alle schalen en items terug te vinden.

4.3.1. HRM

HRM is gemeten op drie niveaus, namelijk bij schoolbesturen, schoolleiders en leerkrachten. Het doel hiervan was het beoogde (besturen), geïmplementeerde (scholen) en ervaren (leerkrachten) HRM-beleid (zoals beschreven in hoofdstuk 3) te meten. De gebruikte meetschalen voor HRM zijn gebaseerd op het meetinstrument van Vermeeren (2014). De hierin opgenomen HRM-activiteiten zijn erop gericht om de vaardigheden (Ability), motivatie (Motivation) en mogelijkheden (Opportunity to perform) van leerkrachten te bevorderen (zie hoofdstuk 3, AMO-model). Meer specifiek hebben de verschillende activiteiten betrekking op *werving & selectie (A)*, *training & scholing (A)*, *beloning (M)*, *beoordeling (M)*, *participatie (O)* en *autonomie (O)*. In lijn met het onderzoek van Vermeeren (2014) en Gould-Williams (2003) wordt het onderdeel 'werving en selectie' opgenomen onder de Ability component. De idee hierachter is dat organisaties niet alleen door training en scholing de kennis in de organisatie kunnen vergroten, ook door middel van selectie kunnen ze kennis de organisatie binnen halen. Er worden dus zowel employment activiteiten gemeten (zie hoofdstuk

18 In IBM AMOS versie 21

3) gericht op het aantrekken van mensen, als zogenaamde work activiteiten gericht op de manier waarop het werk is georganiseerd en gericht op de mogelijkheden die medewerkers krijgen om te participeren in besluitvormingsprocessen. De schaal meet de hoeveelheid HRM-activiteiten die wordt geïmplementeerd uit het AMO-raamwerk. Een voorbeeld van een Ability item is: *Op onze school worden leerkrachten gestimuleerd om trainingen te volgen*. Een voorbeeld van een Motivation item is: *Op onze school hebben leerkrachten regelmatig functioneringsgesprekken*. De Opportunitycomponent is onder andere gemeten door het volgende item: *Op onze schaal hebben leerkrachten zeggenschap in beleidsbeslissingen*.

De HRM-schaal van Vermeeren (2010; 2014) bestond oorspronkelijk uit 31 items. In de meting van 2010 is er gebruik gemaakt van een kortere versie. De HRM vragenlijst was onderdeel van een groot survey in het kader van het NWO BOPO onderzoek (zie ook paragraaf 4.2). Om het totaal aantal vragen in het survey van 2010 niet te groot te maken, is onder andere de HRM vragenlijst ingekort tot twaalf items. Per AMO-onderdeel zijn telkens vier items gebruikt. Twee items voor werving en selectie, twee voor training en scholing, twee voor beoordeling, twee voor beloning, twee voor autonomie en twee voor participatie. De selectie van de items is gebeurd op basis van toepasselijkheid op het primair onderwijs. Onder andere in overleg met de andere projectleden vanwege hun deskundigheid op het gebied van het primair onderwijs. In 2012 is wel de gehele HRM-schaal uitgevraagd met 31 items. De reden hiervoor wordt in het vervolg van deze paragraaf toegelicht. Zowel in 2010 als in 2012 konden de respondenten antwoorden op een 5-punts Likertschaal. In appendix II (monitor 2010), III (dieptestudie 2011) en IV (monitor 2012) zijn de verschillende versies van de vragenlijsten te vinden.

Het *beoogde* HRM-beleid is in 2010 gemeten bij de schoolbesturen (CA=.736). Er is gevraagd in welke mate zij belang hechten aan verschillende HRM-activiteiten. Het *geïmplementeerde* HRM-beleid is zowel in 2010 als in 2012 gemeten. In 2010 is het onder schoolleiders gemeten aan de hand van de eerder genoemde twaalf items (CA=.618). Er is gevraagd in welke mate schoolleiders deze twaalf HRM-activiteiten toepassen in de praktijk. Ondanks de relatief lage CA van de schaal, heeft dezelfde schaal bij de besturen en leerkrachten wel een voldoende hoge CA (>.7). Daarom, maar ook omdat deze data van schoolleiders gekoppeld kon worden aan het ervaren HRM-beleid van leerkrachten (2011), is besloten in hoofdstuk 6 en een paragraaf van hoofdstuk 7 wel gebruik te maken van deze ingekorte HRM schaal. Zoals hierboven is beschreven, zijn in 2011 aan leerkrachten dezelfde twaalf HRM-activiteiten (CA=.706) voorgelegd om het *ervaren* HRM-beleid te meten.

Omdat de CA in 2010 relatief laag was van de verkorte HRM schaal gemeten onder schoolleiders, maar ook omdat er meer ruimte beschikbaar was voor de HRM vragenlijst, is er in 2012 voor gekozen om de gehele HRM-schaal van 31 items op te nemen in de monitor onder schoolleiders (CA=.906)¹⁹. Er is in de schoolleiderdata ook gekeken naar de CA van drie verschillende subschalen (AMO), namelijk de bundels van Ability bevorderende activiteiten (tien items, Ca=.849), van Motivation bevorderende activiteiten (elf items, CA=.816) en van de Opportunity bevorderende activiteiten (tien items, CA=.825). In lijn met Vermeeren (2014) blijken deze subschalen ook betrouwbaar. Deze subschalen worden in hoofdstuk 8 gebruikt en daar verder toegelicht.

4.3.2. Tevredenheid van leerkrachten als medewerker uitkomst

Op het niveau van leerkrachten is de tevredenheid²⁰ van leerkrachten als medewerker uitkomst gemeten in de dieptestudie van 2011. Verschillende onderzoeken (zie hoofdstuk 3) laten zien dat er een relatie is tussen HRM en tevredenheid. Verder blijkt ook dat tevredenheid een positieve samenhang heeft met prestaties (zie ook hoofdstuk 3). De tevredenheid van de leerkrachten is in dit onderzoek gemeten aan de hand van 1 item (Nagy, 2002): *Al met al, hoe tevreden bent u met uw baan?* Respondenten konden hun antwoord geven op een 5-punts Likertschaal. Hoewel er in de literatuur verschillende meningen zijn over het gebruiken van een item voor de meting van tevredenheid, zijn er meerdere studies geweest op basis waarvan geconcludeerd kan worden dat deze manier van meten betrouwbaar is (Nagy, 2002, Wanous, Reichers & Hudy, 1997; Vermeeren, 2014).

4.3.3. Persoon-omgeving fit

Uit eerder onderzoek blijkt dat de persoon-omgeving fit de relatie tussen HRM en medewerker uitkomsten kan mediëren (Boon, 2008; Boon et al., 2011; hoofdstuk 3). In dit onderzoek wordt de P-E fit onderzocht aan de hand van de P-O fit en de P-B fit²¹. Dit zijn twee typen fit die vaak onderzocht worden in P-E fit onderzoek (Yu, 2016). De persoon-organisatie fit is gemeten met vier items (CA=.859) gebaseerd op Bright (2007) op een vijfpunts Likertschaal. Een voorbeeld is: *de doelen en kernwaarden die*

19 De items zijn ook voorgelegd aan besturen, maar worden in hoofdstuk 5 alleen afzonderlijk besproken en niet als schaal gebruikt in analyses.

20 In de dieptestudie zijn ook de motivatie en betrokkenheid van leerkrachten onderzocht. Op basis van een confirmatieve factoranalyse en aanvullende betrouwbaarheidsanalyses (discriminant- en convergent validity) voor de analyses van hoofdstuk 6 is uiteindelijk besloten deze twee medewerker uitkomsten weg te laten uit het onderzoeksmodel. Het uiteindelijke onderzoeksmodel met fitmaten staat in hoofdstuk 6 beschreven.

21 De intentie was om ook de persoon-groep fit te onderzoeken, maar een confirmatieve factoranalyse en problemen met de betrouwbaarheid van het construct gaven aanleiding om dit type fit buiten beschouwing te laten.

*ik in het leven heb, komen overeen met de doelen en kernwaarden van mijn school. De persoon-baan fit ($Ca=.823$) is ook gemeten met vier items op een vijfpunts Likertschaal (Brkic, Jeffs & Carless, 2002). Een van de items is: *Alles in overweging genomen, past deze baan bij mij.**

4.3.4. Leiderschapsstijl

In dit onderzoek wordt ervan uit gegaan dat de leiderschapsstijl van schoolleiders invloed heeft op de manier waarop zij HRM implementeren en dat deze leiderschapsstijl ook invloed heeft op medewerker uitkomsten (zie hoofdstuk 3). Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven, is autonomie een belangrijk kenmerk van het werk in het onderwijs. Daarnaast hebben verschillende studies uitgewezen dat een autonomie ondersteunende omgeving leidt tot tevredenheid (Deci et al., 1989) en prestaties (Benware et al., 1984). Er is daarom in dit onderzoek gekozen voor een leiderschapsstijl die samenhangt met het geven van autonomie (zie ook hoofdstuk 3), ofwel een distributieve leiderschapsstijl. De ondersteuning van autonomie heeft niet zo zeer te maken met kenmerken van een baan, maar heeft vooral betrekking op een interpersoonlijk klimaat *gecreëerd door de manager* waarin medewerkers zelfstandig ‘managementfuncties’ uitoefenen zoals doelen stellen, besluitvorming en het plannen van werkzaamheden (Baard et al., 2004).

De leiderschapsstijl van schoolleiders is zowel gemeten onder schoolleiders (2012) als onder leerkrachten (2011). Bij de meting onder schoolleiders is er gebruik gemaakt van een schaal ($CA=.796$) op basis van Baard et al. (2004) die een autonomie-ondersteunende leiderschapsstijl meet²². Deze leiderschapsstijl is ontleend aan de Self Determination Theory (hoofdstuk 3). Een dergelijke leiderschapsstijl wordt in verband gebracht met positieve medewerker uitkomsten en prestaties. Bij het meten van de schaal is (na de CFA zoals beschreven in hoofdstuk 8) gebruik gemaakt van vier items²³ op een vijf-puntes Likertschaal (zie ook appendix V). Een voorbeeld van een item is: *ik moedig leerkrachten aan om vragen aan mij te stellen.*

De leiderschapsstijl van schoolleiders is ook gemeten onder leerkrachten. Hierbij is gebruik gemaakt van vier vignetten. De vignetten zijn net als de hierboven beschreven schaal ontwikkeld door Deci et al. (1989)²⁴. Leerkrachten kregen vier situaties voorge-

22 In het vervolg van dit onderzoek wordt dit omwille van de leesbaarheid een distributieve leiderschapsstijl genoemd.

23 De oorspronkelijke schaal had vijf items.

24 Aan leerkrachten is ook de schaal van Baard et al. (2004) voorgelegd zoals aan schoolleiders is voorgelegd, maar op basis van de resultaten van de confirmatieve factor analyse en aanvullende betrouwbaarheidsanalyses (in hoofdstuk 7) is ervoor gekozen om deze schaal niet te gebruiken en de vignetten te gebruiken.

legd²⁵. Bij ieder van deze situaties stonden vier acties omschreven van hoe een schoolleider zou kunnen reageren op een dergelijke situatie (zie appendix IV). Uiteindelijk gaven leerkrachten antwoord op zestien (4 situaties x 4 acties) items. Per situatie variëren de vier acties van zeer controlerend naar zeer autonomie-ondersteunend (zie ook hoofdstuk 3). Leerkrachten moesten bij iedere situatie voor elk van de vier acties aangeven op een schaal van 1 tot 7 in welke mate zij denken dat hun eigen schoolleider zo zou reageren op de beschreven situatie. Deci et al. (1989) hebben beschreven welke acties / handelingen beschouwd worden als zeer controlerend, als redelijk controlerend, als redelijk autonomie-ondersteunend en als zeer autonomie-ondersteunend. Op basis daarvan en in navolging van hun eigen onderzoek zijn de vier zeer autonomie-ondersteunende acties/handelingen samengevoegd (de cursief gedrukte items onder ieder vignet in appendix IV) en uit een betrouwbaarheidsanalyse in IBM SPSS versie 21 bleek dat deze vier items samen een betrouwbare schaal vormen (CA=.789). Een voorbeeld van een vignet is: *Een aantal ouders heeft aan uw schoolleider laten weten dat zij niet erg tevreden zijn met de houding van een van uw collega's. Hoe zou uw schoolleider hiermee omgaan?*

4.3.5. Organisatie uitkomsten

In hoofdstuk 3 is beschreven dat er verschillende typen prestatie-indicatoren worden gebruikt in HRM en prestatie onderzoek. Er kan een verdeling worden gemaakt tussen financiële uitkomsten, organisatie uitkomsten en HRM-gerelateerde uitkomsten. In dit onderzoek wordt er zowel gekeken naar organisatie uitkomsten als naar HRM-gerelateerde uitkomsten. Deze paragraaf betreft de organisatie uitkomsten.

In hoofdstuk 1 en 3 is beschreven dat het van belang is om gebruik te maken van een multidimensionale prestatie-indicator (Pauwe et al., 2013b). Cito scores zijn hierbij een voor de hand liggende indicator. Maar de kwaliteit van scholen kan vanuit meerdere invalshoeken benaderd worden en Cito scores vormen slechts een invalshoek. Dijkstra et al. (2012) onderscheiden vijf facetten van kwaliteit: productiviteit (zoals de Cito scores), effectiviteit, onderwijs(on)gelijkheid, efficiëntie en adaptiviteit. Er wordt benadrukt door Dijkstra et al. (2012) dat het voor onderzoek naar kwaliteit van het onderwijs van belang is om meerdere facetten van kwaliteit in beschouwing te nemen, wat aansluit bij de vraag naar een multidimensionale prestatie-indicator vanuit de HRM en prestatieliteratuur (Pauwe et al., 2013b). Het is met andere woorden van belang om in onderzoek naar prestaties met meerdere uitkomstmaten op organisatieniveau te werken. Terugkomend op de indeling van Dyers et al. (1995) worden de vijf facet-

25 In de studie van Deci et al. (1989) zijn acht vignetten gebruikt, maar vanwege praktische redenen is het aantal vignetten in de dieptestudie beperkt tot vier.

ten van kwaliteit beschouwd als organisatie uitkomsten (prestaties)²⁶. Drie daarvan worden in dit onderzoek uitgelicht omdat de verwachting is dat het HRM-beleid van scholen hier aan bij kan dragen, namelijk *productiviteit*, *effectiviteit* en *adaptiviteit*.

De Cito score (productiviteit) is een score die een leerling behaalt op een Cito toets. Gedurende de acht jaar dat leerlingen de basisschool doorlopen, krijgen leerlingen toetsen van Cito ten behoeve van het leerlingvolgsysteem. Daarnaast wordt er (op de meeste scholen) in groep acht een Cito-eindtoets afgenomen, waarbij de eindscore varieert tussen 500 en 550. De score voor de Cito-eindtoets speelt een rol in de keuze voor het vervolgonderwijs van leerlingen. Leerlingen met een score vanaf 535 kunnen in de meeste gevallen naar de HAVO. Leerlingen met scores boven 545 kunnen in de meeste gevallen naar het VWO. De Cito score voor de eindtoets is een richtlijn voor het advies dat scholen aan ouders geven. De Cito scores voor de eindtoets zijn te beschouwen als een objectieve prestatie-indicator (direct meetbaar), die tot stand komt door de gemiddelde Cito scores van de leerlingen in groep acht te nemen. Deze gemiddelde score wordt door de onderwijsinspectie, maar ook door ouders gebruikt als indicator voor de kwaliteit van een school. De Cito scores van de scholen die toestemming hebben gegeven in 2010 en 2012 zijn opgevraagd bij de Dienst Uitvoering Onderwijs en door hun aangeleverd. Daarnaast zijn er nog aanvullende scores gezocht vanaf het moment dat Cito openbaar werd (2014). Van de 178 scholen die mee hebben gedaan in de schoolmonitor van 2012, hadden aanvankelijk 113 scholen toestemming gegeven om gebruik te maken van de Cito gegevens. Toen in 2014 de Cito gegevens openbaar werden is gekeken van welke scholen er nog data toegevoegd kon worden om het databestand te verrijken. Door de nieuwe gegevens is het databestand van bruikbare scholen met Cito score verhoogd van 113 naar 147 scholen (van de 178 in het totale bestand)²⁷. Een nadere beschouwing van de gemiddelde Cito scores van deelnemende scholen in de periode 2004-2014 laat zien dat de Cito scores op scholen gemiddeld relatief weinig veranderen. Wel is af en toe een uitschieter te zien waarbij in een bepaald jaar de Cito score meer dan vijf punten afwijkt van het jaar ervoor. Om toch rekening te houden met enige fluctuaties (door bijvoorbeeld de samenstelling van een klas in een bepaald jaar) is ervoor gekozen om het gemiddelde van de Cito score in 2013 en de Cito score in 2014 te nemen als prestatie-indicator. Er is gekozen voor 2013 en 2014, omdat er op die manier meer gezegd kan worden over causaliteit tussen

26 De organisatie uitkomsten worden vanaf hier prestaties genoemd.

27 Van deze scholen zijn tegelijkertijd ook de beschikbare Cito data uit eerdere jaren verzameld ten behoeve van de controle variabele 'eerdere prestaties' die in hoofdstuk 8 gebruikt wordt. Dit wordt in hoofdstuk 8 verder toegelicht.

HRM wat in 2012 is gemeten onder schoolleiders en Cito dat op een later moment is gemeten (hoofdstuk 8).

De tweede prestatie-indicator in dit onderzoek is de effectiviteit van een school. In de onderwijsliteratuur is het onduidelijk welke mechanismen zorgen voor meer effectiviteit. Binnen de HRM-literatuur is er in verschillende onderzoeken een verband tussen HRM en effectiviteit gevonden (o.a. in Tharenou, Saks & Moore, 2007). Het meten van HRM en effectiviteit kan daarom bijdragen aan de vraag van Dijkstra et al. (2012) over hoe effectiviteit bereikt wordt. Dit wordt verder toegelicht in hoofdstuk 8. De gebruikte schaal is gebaseerd op de effectiviteitsschaal van (Kim, 2005) en gemeten aan de hand van vier items (CA=.826)²⁸. Effectiviteit is in dit onderzoek een subjectieve prestatie-indicator. Subjectieve prestatie-indicatoren hebben betrekking op een mening of oordeel. Hoewel zelf-gerapporteerde prestaties beperkingen kent zoals een hogere kans op vertekening, is er in de literatuur een positieve samenhang te zien tussen zelf-gerapporteerde prestatie-indicatoren en objectieve prestatie-indicatoren (Dollinger en Golden, 1992; Powell, 1992; Vermeeren, 2015). Ook in dit onderzoek (hoofdstuk 8) blijkt dit. Een voorbeeld van een item is: *Op mijn school worden de gestelde doelen behaald.*

De derde prestatie-indicator die gemeten is in dit onderzoek is de adaptiviteit van een school. Waar de productiviteit en effectiviteit van scholen te maken hebben met gegeven doelstellingen, gaat de adaptiviteit van scholen over de vraag in welke mate een school zich kan aanpassen aan haar omgeving (Dijkstra et al. (2012). Het is namelijk niet alleen belangrijk of een school zijn doelstellingen behaald, maar ook of die doelstellingen functioneel zijn ten opzichte van opzichte van ontwikkelingen rondom de school (Dijkstra et al., 2012). Dit wordt verder toegelicht in hoofdstuk 8. Ook adaptiviteit is een subjectieve prestatie-indicator. Adaptiviteit is gemeten aan de hand van drie items (CA=.707) op basis van De Boom, Hofman, Hofman & Van Leer (2013). Bij het meten gaat het erom in welke mate schoolleiders aangeven dat hun school kenmerken heeft van een lerende organisatie. Een voorbeeld van een item is: *Mijn school bepaalt systematisch en regelmatig de kwaliteit van het onderwijs en haar opbrengsten.*

4.3.6. Controlevariabelen

Er worden in dit onderzoek verschillende controlevariabelen gebruikt. De vier die in elk empirisch hoofdstuk terugkomen worden hier beschreven. Wanneer er vanwege

28 De oorspronkelijke schaal had zeven items, maar uit een confirmatieve factoranalyse bleek dat er slechts vier van de zeven items hoog genoeg (>.4) laadden. Op basis hiervan is besloten enkel deze vier items mee te nemen in het construct effectiviteit.

een specifieke reden een andere controlevariabele wordt gebruikt, dan zal dat in het hoofdstuk zelf uiteen worden gezet. De controlevariabelen die terugkomen in alle hoofdstukken zijn: de aanwezigheid van een bovenschools management, het aantal leerlingen van een school, het gemiddelde leerlinggewicht en de denominatie (bijzonder of openbaar).

Het instellen van een bovenschools management staat vaak gelijk aan schaalvergroting (Van de Venne, 2002). Schaalvergroting leidt tot meer professionalisering met als doel meer kwaliteit/ betere prestaties. Onderzoek van Hofman & Hofman (2011) heeft laten zien dat kleine scholen / éénpitters het vaak minder goed doen dan grote scholen. Niet alleen kan de professionalisering op scholen met een bovenschools management leiden tot een meer geformaliseerd HRM-beleid (Van de Venne, 2002), ook is er op basis van Hofman et al. (2009) kans dat dit doorspeelt in de prestaties van de scholen in dit onderzoek. De aanwezigheid van een bovenschools management wordt daarom gezien als een factor die van invloed kan zijn op HRM en prestaties.

Een andere mogelijk factor die een rol speelt in prestaties van scholen is het aantal leerlingen op een school. In de literatuur is er geen eenduidigheid te vinden over de rol die de schoolgrootte speelt in de prestaties van leerlingen. Enerzijds zijn er in het verleden negatieve verbanden tussen schoolgrootte en schoolprestaties gevonden (onder andere Fowler & Walberg, 1991). Anderzijds worden er positieve verbanden gevonden tussen kleine scholen en leerprestaties (onder andere Lee & Smith, 1996). En tot slot zijn er onderzoeken waarin gesteld wordt dat er geen verschil is tussen grote en kleine scholen (Luyten, Hendriks & Scheerens, 2013). Recent is er door Luyten et al. (2013) een metastudie gedaan op basis van 84 onderzoekspublicaties. Hiermee werd bevestigd dat de onderzoeksresultaten variëren. Er worden wel kleine effecten vastgesteld, maar het is niet zeker wat dit betekent. Juist vanwege deze onzekerheid, is besloten om de schoolgrootte wel mee te nemen als mogelijke invloed op de prestaties van leerlingen.

Uit verschillende onderzoeken naar schooleffectiviteit blijkt dat contextfactoren verklaringen kunnen bieden voor de verschillen in schoolkwaliteit (Hofman, Vandenberghe & Dijkstra, 2008; Hofman et al., 2002; Hannaway, 1991). Een van deze contextfactoren is het type leerlingen dat de school binnen komt. De leerlinginstroom wordt bepaald door het *leerlinggewicht* en de etnische achtergrond van leerlingen. In dit onderzoek is gekozen om alleen het leerlinggewicht mee te nemen. Het leerlinggewicht wordt sinds 2009/2010 gebaseerd op het opleidingsniveau van de ouders. Het opleidingsniveau van ouders hangt namelijk samen met de prestaties van het kind (Inspectie van het

onderwijs, 2012). Op scholen met veel kinderen met laagopgeleide ouders worden minder hoge scores gehaald dan op scholen met minder laag opgeleide ouders (zie ook Hofman, Steijn & Hofman, 2013; Janssen, den Dulk, Hofman & Steijn, 2013). Het leerlinggewicht kan aan de andere kant ook een rol spelen in het HRM-beleid wat op scholen geïmplementeerd wordt. Op scholen met een gemiddeld hoger leerlinggewicht hebben de leerkrachten mogelijk andere vaardigheden nodig dan op scholen met een minder hoog leerlinggewicht. Ook kan het leerlinggewicht een rol spelen in de selectie van leerkrachten en het motiveren van leerkrachten. Daarom wordt het leerlinggewicht beschouwd als een contextfactor die van invloed kan zijn op HRM en prestaties²⁹.

Met de denominatie van een school wordt in dit onderzoek bedoeld op de openbare of bijzondere aard van een school. Nederland kent immers een duaal onderwijsstelsel, waarbij het openbare onderwijs vanuit de overheid is georganiseerd en het bijzondere onderwijs door individuen en particuliere organisaties (Zie hoofdstuk 2). De bijzondere scholen hebben een religieuze of levensbeschouwelijke grondslag in tegenstelling tot openbare scholen. Openbare scholen moeten verantwoording afleggen aan de gemeente of een vertegenwoordiger van de gemeente. Het is daarom mogelijk dat deze scholen minder bewegingsvrijheid hebben (SCP, 2011), wat doorwerkt in het HRM-beleid. Daarnaast blijkt uit onderzoek van Ten Bruggencate (2009) dat de denominatie van scholen bepalend kan zijn voor hun prestatiegerichtheid. Zo zijn de bijzondere scholen prestatiegerichter dan openbare scholen. Mogelijk heeft dit ook invloed op de uiteindelijke prestaties van scholen.

4.4. ANALYSETECHNIKEN

Er worden in dit proefschrift verschillende analysetechnieken gebruikt om de onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden. Twee statistische programma's zijn gebruikt voor de analyses, namelijk IBM SPSS (versie 21) en AMOS (versie 21). SPSS heeft vooral gediend als programma voor de basisanalyses, zoals beschrijvende statis-

29 In de analyses in hoofdstuk 5, 6, 7 en 8 is gebruik gemaakt van het gemiddelde leerlinggewicht uit 2010, omdat er geen recentere gegevens beschikbaar waren ten tijde van het onderzoek. Een analyse van de gemiddelde leerlinggewichten van de periode 2003-2010 laat zien dat de gemiddelde leerlinggewichten onderling allemaal een correlatie van >.9 hebben. Daarom wordt ervan uitgegaan dat het gebrek aan meer recente gegevens in dit geval weinig verschil maakt voor de uitkomsten. Opvallend is wel dat ondanks de trendbreuk in de manier van meten vanaf 2009/2010 ten opzichte van de periode ervoor, de correlaties zeer hoog blijven tussen leerlinggewichten van voor en van na de trendbreuk.

tieken, correlaties en in enkele gevallen hiërarchische regressie analyses. AMOS werd gebruikt in het geval van meer geavanceerde analyses, bijvoorbeeld in het geval van confirmatieve factoranalyses en het onderzoeken van mediatiemodellen door middel van structural equation modelling. Een voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld de relatie tussen HRM, P-E fit en de tevredenheid van leerkrachten (hoofdstuk 6). De verwachting was dat de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten gemedieerd wordt door de P-E fit. Met AMOS kan dit model in een keer getoetst worden in tegenstelling tot bijvoorbeeld een stapsgewijze methode. Daarnaast heeft AMOS als voordeel ten opzichte van SPSS, dat het ook ondersteunt bij het vinden van het best bij de data passende model.

Voordat ingegaan wordt op de analysetechnieken in de verschillende hoofdstukken, wordt eerst ingegaan op een keuze die gemaakt is met betrekking tot toepassing van multilevel-analyses. Het onderwijs is bij uitstek een sector waarin multilevel-analyses in onderzoek worden uitgevoerd (Hox, 2010), omdat er sprake is van geneste data. Leerlingen zitten in klassen en hun opbrengsten zijn mede afhankelijk van de specifieke leerkracht die voor hun klas staat. Of, leerkrachten zijn onderdeel van scholen en hun opbrengsten zijn mede afhankelijk van de specifieke schoolleider of het specifieke beleid wat er op hun eigen school gevoerd wordt. Met andere woorden zijn de uitkomsten van een onderzoek in het onderwijs vaak afhankelijk van de groep of de afdeling waar de respondenten onderdeel van zijn. Op basis hiervan zou men kunnen verwachten dat verschillen tussen scholen kunnen leiden tot verschillende uitkomsten in termen van HRM en prestaties. Op basis daarvan ligt het voor de hand om ook in dit onderzoek multilevel-analyses uit te voeren.

In dit onderzoek is er niet voor multilevel-analyses gekozen vanwege twee redenen. Allereerst geven de leerkrachtdata geen indicatie dat de analyses sterk worden vertekend door een geneste datastructuur. Deze conclusie is gebaseerd op een analyse van de Intra Class Correlations, die in de volgende alinea verder uiteen wordt gezet. Ten tweede is dit onderzoek zo opgezet, dat in drie van de vier empirische hoofdstukken een mediatiemodel wordt onderzocht. Om mediatie te onderzoeken wordt gebruikt gemaakt van IBM AMOS en hierin is het niet mogelijk rekening te houden met een geneste structuur van de data. Het onderzoeken van mediatiemodellen in AMOS wordt later in deze paragraaf beschreven.

Terugkomend op de analyse van ICC's, speelde in dit onderzoek de vraag of de variantie in de data op leerkrachtniveau vooral wordt verklaard door de school waarop men werkt of door verschillen tussen individuele leerkrachten. Aan de hand van Klein &

Kozlowski (2000) zijn er ANOVA tabellen uitgedraaid in SPSS en door middel van het berekenen van de Intra Class Correlation (ICC) is onderzocht of de variantie in de data veroorzaakt wordt doordat er sprake is van geneste data of door verschillen tussen individuen. ICC bestaat uit twee onderdelen, namelijk ICC1 en ICC2. ICC1 wijst op dat deel van de variantie van de individuele scores dat verklaard kan worden door variantie op schoolniveau. Deze waarde moet groter dan .05 zijn (Klein et al., 2000). ICC2 is een betrouwbaarheidsmaat van de groepsgemiddelden en moet minstens .5 zijn (Klein et al., 2000). Wanneer de variantie vooral verklaard wordt door verschillen tussen groepen in plaats van verschillen tussen individuen, dan geeft dat aanleiding om multilevel-analyses uit te voeren zodat er rekening gehouden kan worden met geneste data. De berekende ICC's in dit onderzoek (tabel 4.7) laten zien dat er wel sprake is van geneste data, maar dat de mate waarin de variantie verklaard wordt door de school waarop men werkt varieert en dat het in het algemeen niet veel is. HRM, tevredenheid, P-O fit en P-B fit (concepten die de rol van afhankelijke variabele vervullen in hoofdstuk 6 en/of hoofdstuk 7) hebben een relatief lage ICC1 (tabel 4.7). De leiderschapsstijl (een onafhankelijke variabele in hoofdstuk 7) heeft een hogere ICC1 van ,64. Dit houdt in dat 64% van de variantie in dat concept wordt verklaard door de school waarop men werkt³⁰. Maar ondanks dat de ICC1 duidt op geneste data, is in alle gevallen ICC2 niet betrouwbaar³¹. Dat de ICC's niet betrouwbaar zijn, kan mogelijk verklaard worden doordat er sprake is van 28 scholen terwijl in de multilevel literatuur dertig groepen op het hoogste niveau als minimale ondergrens wordt gezien en iedere groep minimaal dertig cases zou moeten bevatten (Hox, 2010). Aan beiden punten wordt in de dieptestudie niet voldaan. Dit is nog een extra reden waarom er niet gekozen is voor multilevel-analyses. De resultaten kunnen immers mogelijk vertekend zijn.

Tabel 4.7. ICC waarden leerkrachtdata

Concept	ICC1 (>.05)
HRM	.15
Tevredenheid	.32
P-O fit	.12
P-B fit	.02
Leiderschapsstijl (vignet)	.64

30 In hoofdstuk 7 waarin de leiderschapsstijl van de schoolleider centraal staat, wordt hier extra aandacht aan besteed en wel een analyse ter controle uitgevoerd waarin rekening wordt gehouden met de geneste structuur.

31 Ter controle is voor alle vijf de concepten in SPSS ook gekeken naar Wald Z als betrouwbaarheidsindicator, maar ook deze was in alle gevallen niet significant.

Zoals hierboven al kort is beschreven, zijn er verschillende andere analysetechnieken gebruikt in de verschillende empirische hoofdstukken. In hoofdstuk 5 worden de verschillen tussen het beoogde, geïmplementeerde en ervaren HRM-beleid onderzocht. Om deze verschillen te testen is er gebruik gemaakt van independent samples t-tests in SPSS. Op basis van deze testen is bepaald of de verschillen tussen de drie niveaus van HRM significant zijn. Vervolgens is ook onderzocht of de gevonden verschillen op het niveau van individuele scholen tussen schoolleiders en leerkrachten samenhangen met specifieke kenmerken van die school. Hierbij is een correlatietabel gebruikt.

In hoofdstuk 6 is de relatie tussen HRM, de persoon-omgeving fit en de tevredenheid van leerkrachten onderzocht. Allereerst zijn de beschrijvende statistieken en correlaties opgevraagd in SPSS. Omdat mediatie verwacht wordt van de P-E fit tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten, is deze verwachting in AMOS getoetst. Er wordt gebruik gemaakt van structural equation modelling (SEM).

Hoofdstuk 7 bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt de relatie tussen leiderschapsstijl en de implementatie van HRM onderzocht op organisatieniveau³². Deze relatie is onderzocht door middel van een hiërarchische regressieanalyse in SPSS. Het tweede deel van hoofdstuk 7 is gebaseerd op de leerkrachtdata (dieptestudie 2011) en daarin wordt onderzocht of de relatie tussen leiderschapsstijl en P-E fit gemedieerd wordt door de implementatie van HRM. Voordat deze relatie zo getest is aan de hand van SEM in AMOS, is er op basis van de hierboven beschreven (hoge) ICC1 van leiderschapsstijl toch nog onderzocht of de relatie tussen leiderschapsstijl en HRM op leerkrachtniveau ook gevonden wordt als er sprake is van geneste data. Hierbij is gebruik gemaakt van Mixed Models in SPSS.

In hoofdstuk 8 staat de relatie tussen HRM en prestaties centraal en wordt er gebruikt van de schoolleiderdata (schoolmonitor 2012). In de eerdere hoofdstukken (6 en 7) zijn de HRM-gerelateerde uitkomsten aan de orde geweest en in dit hoofdstuk gaat het over de organisatie uitkomsten. Hoofdstuk 8 bestaat net als hoofdstuk 7 uit twee delen. In het eerste deel wordt het verband onderzocht tussen drie bundels van HRM-activiteiten (AMO) en de drie prestatie-indicatoren productiviteit, effectiviteit en adaptiviteit. Deze verbanden zijn getoetst in SPSS door middel van hiërarchische regressieanalyses. In het tweede deel van het hoofdstuk wordt het onderzoeksmodel uitgebreid. Er wordt onderzocht of de relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties gemedieerd wordt door de implementatie van HRM. Omdat hier sprake is van een

32 De data die hiervoor zijn gebruikt komt uit de schoolmonitor van 2012.

hypothese waarin mediatie wordt verwacht, wordt er wederom gebruik gemaakt van SEM in AMOS.

4.5. CONCLUSIE

Samenvattend is er in dit hoofdstuk beschreven dat er drie verschillende databestanden worden gebruikt in dit onderzoek, waarbij de data op verschillende momenten tijdens het onderzoek zijn verzameld. In 2010 is er onderzoek gedaan onder schoolleiders (geïmplementeerd HRM-beleid) en schoolbesturen (beoogd HRM-beleid). Hierbij is gebruik gemaakt van een korte HRM-schaal. In 2011 is er door middel van een dieptestudie onderzoek gedaan onder leerkrachten (ervaren HRM-beleid). Ook hier is gebruik gemaakt van de korte HRM-schaal, zodat de data gekoppeld konden worden aan de data uit 2010 van schoolleiders en besturen. Tot slot is er in 2012 een uitgebreide HRM schaal voorgelegd aan schoolleiders.

Op basis van dit hoofdstuk kan geconcludeerd worden dat de besturen, scholen en leerkrachten die in dit onderzoek onderzocht zijn representatief zijn voor de populatie. Daarnaast blijkt dat het grootste deel van de centrale concepten dat gemeten is in dit onderzoek een goede Cronbach's Alpha heeft (net als in eerder onderzoek), waaruit al blijkt dat de interne validiteit van de meetinstrumenten gewaarborgd is. Aanvullend zijn er confirmatieve factoranalyses uitgevoerd en is er rekening gehouden met discriminant en convergent validity (dit wordt in de betreffende hoofdstukken verder toegelicht). Verschillende analysetechnieken worden gebruikt, waarbij zo veel mogelijk is gekeken welke techniek het best past bij de vraag en de data die beschikbaar is. Hoewel er indicaties zijn dat er sprake is van geneste data en er dus mogelijk een multilevel techniek zou moeten worden toegepast, geven verschillende betrouwbaarheidsindicatoren geen eenduidig beeld hiervan. Mogelijk wordt dit veroorzaakt door een (te) lage N waardoor betrouwbaar multilevel-onderzoek niet goed mogelijk is. Voor dit specifieke onderzoek levert dit geen problemen op en versterkt het juist de keuze voor SEM als techniek (waarbij een multilevel-analyse niet mogelijk is) om te toetsen of er sprake is van mediatie.



Hoofdstuk 5

Beoogd, geïmplementeerd en
ervaren HRM-beleid



5.1. INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt beschreven in welke mate HRM wordt toegepast in het primair onderwijs. De mate van toepassing wordt beschreven aan de hand van de verschillende niveaus van HRM (Wright et al., 2013) zoals ook beschreven in hoofdstuk 1 en hoofdstuk 3: het beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid. Dit onderscheid is onder andere van belang, omdat er in het kader van de effectiviteit van beleid een verschil is tussen het formuleren van beleid en het daadwerkelijk implementeren ervan (Gratton & Truss, 2003). Het beleid kan volledig uitgewerkt op papier staan, maar wanneer er in de praktijk niets mee gebeurt, heeft het geen effect op prestaties (Gratton et al., 2003). Voor scholen betekent dit, dat wanneer besturen beleid formuleren ten behoeve van de schoolopbrengsten maar schoolleiders dit niet implementeren, het beleid geen of weinig effect zal hebben op de schoolopbrengsten. Het procesmodel van Wright et al. (2013) gaat nog een stap verder door ook rekening te houden met hoe leerkrachten het HRM-beleid ervaren, omdat dit anders kan zijn dan het beoogde en geïmplementeerde beleid. Om als organisatie tot betere prestaties te komen, is het van belang dat er samenhang (fit) is tussen de verschillende niveaus van HRM.

In het procesmodel van Wright et al. (2013; zie hoofdstuk 3) worden de ervaringen van leerkrachten op het gebied van HRM direct gekoppeld aan hun werkhouding, gedrag en prestaties. Een van de in hoofdstuk 3 genoemde aandachtspunten van Paauwe et al. (2013) is dat er in onderzoek meer aandacht moet komen voor de verschillende niveaus van HRM en in het bijzonder de *implementatie fit*. Daarom staat in dit eerste empirische hoofdstuk deze implementatie fit centraal. Door de verschillende niveaus van HRM te beschrijven en te vergelijken wordt duidelijk in welke mate er sprake is van een fit. Daarnaast ontstaat er een vollediger beeld van HRM in het primair onderwijs dan wanneer slechts een niveau van HRM wordt beschreven. De centrale vraag in dit hoofdstuk is daarom:

*Hoe ziet het beoogde, geïmplementeerde en ervaren HRM-beleid er in het primair onderwijs uit?*³³.

HRM is in dit proefschrift geconceptualiseerd aan de hand van het AMO-raamwerk (hoofdstuk 3; hoofdstuk 4). Dit betekent dat de HRM-activiteiten zijn ingedeeld naar activiteiten die invloed hebben op de Ability (vaardigheden), Motivation (motivatie) en Opportunity to perform (mogelijkheden) van leerkrachten. In dit hoofdstuk worden

³³ Het procesmodel dient in dit hoofdstuk als kader voor de beschrijving. Dit hoofdstuk heeft niet als doel de causaliteit in het procesmodel te testen.

de HRM-activiteiten, in tegenstelling tot de rest van het onderzoek, als afzonderlijke activiteiten behandeld en niet als bundels (systeembenadering; hoofdstuk 3). De reden hiervoor is dat er op die manier een algemeen beeld ontstaat van welke HRM-activiteiten in het primair onderwijs worden geïmplementeerd.

Omdat er gedurende het onderzoek verschillende dataverzamelmomenten zijn geweest (hoofdstuk 4), is dit ook terug te zien in de structuur van het hoofdstuk. In tabel 5.1 is een overzicht weergegeven waarin staat in welk jaar de data is verzameld, welk niveau van HRM het betreft en hoeveel respondenten er hebben meegedaan. Bepaalde databestanden van de drie meetmomenten (tabel 5.1) kunnen aan elkaar gekoppeld worden doordat er gebruik is gemaakt van hetzelfde meetinstrument³⁴. Het *beoogde* en *geïmplementeerde* beleid uit 2010 kan gekoppeld worden aan het *ervaren* HRM-beleid (leerkrachtniveau) gemeten in 2011. In 2012 is er gebruik gemaakt van een uitgebreider meetinstrument. Dit heeft als voordeel dat de data uit 2012 een vollediger beeld van HRM in het primair onderwijs laten zien. Daar tegenover staat dat de data niet gerelateerd kan worden aan het *ervaren* HRM-beleid uit 2011.

Tabel 5.1. Dataverzameling en niveaus van HRM

Jaar	Niveau van HRM	Respons
2010	Beoogd HRM-beleid	109 besturen
	Geïmplementeerd HRM-beleid	144 scholen
2011	Ervaren HRM-beleid	254 leerkrachten
2012	Beoogd HRM-beleid	107 besturen
	Geïmplementeerd HRM-beleid	178 scholen

In paragraaf 5.2 wordt een beschrijving gegeven van het beoogde en geïmplementeerde HRM-beleid op basis van de dataverzameling in 2012. Ook wordt er onderzocht of scholen onderling van elkaar verschillen met betrekking tot de fit tussen beoogd en geïmplementeerd beleid. De verschillen worden vervolgens in verband gebracht met specifieke kenmerken van scholen zoals het gemiddelde leerlinggewicht en de denominatie. In paragraaf 5.3 staat de implementatie fit centraal op basis van de dataverzameling in 2010 en 2011. Er wordt onderzocht of de manier waarop leerkrachten het HRM-beleid ervaren overeenkomt met de implementatie van HRM door schoolleiders (implementatie fit). Net als in paragraaf 5.2 wordt gekeken of scholen van elkaar verschillen op het gebied van fit tussen ervaren en geïmplementeerd HRM-beleid, en of deze verschillen samenhangen met specifieke kenmerken van scholen.

³⁴ Een uitgebreide uitleg over de verschillende meetmomenten, meetinstrumenten en relaties tussen de databestanden is beschreven in hoofdstuk 4.

5.2. BEOOGD EN GEÏMPLEMENTEERD HRM-BELEID

In de huidige paragraaf wordt het door besturen beoogde en door schoolleiders geïmplementeerde HRM-beleid beschreven. Per AMO-onderdeel worden de verschillende activiteiten weergegeven. In de paragrafen 5.2.1 tot en met 5.2.3 zijn de weergegeven scores gemiddelde verschillen gebaseerd op alle respondenten in plaats van verschillen tussen besturen en schoolleiders op schoolniveau. Als direct wordt gekeken naar het schoolniveau, dan wordt de steekproef verkleind naar 36 cases³⁵. Hier wordt later in het hoofdstuk wel op ingegaan, maar om een duidelijk beeld van de stand van zaken in het onderwijs te geven op het gebied van HRM is er in deze paragraaf gekozen voor een algemeen gemiddelde waardoor de steekproef groter is.

5.2.1. Ability bevorderende HRM-activiteiten

Aan besturen is gevraagd in welke mate zij belang hechten aan de HRM-activiteiten en aan schoolleiders is gevraagd in welke mate zij de Ability bevorderende HRM-activiteiten toepassen. Tabel 5.2 geeft de verschillen weer tussen het door besturen beoogde beleid en het door schoolleiders geïmplementeerde beleid. Een negatieve score houdt in dat de schoolleiders de betreffende HRM activiteit minder implementeren dan dat besturen er belang aan hechten.

Tabel 5.2. Beoogd en geïmplementeerd beleid: Ability³⁶

AMO	AMO onderdeel	Bij ons op school...	Schoolbesturen		Schoolleiders		Verschil	Sig. (2-tailed)
			M	S.D	M	S.D		
Ability	L&O	krijgen leerkrachten van ons de mogelijkheid om trainingen, cursussen en workshops te volgen	4,47	,57	4,35	,70	-,12	ns
Ability	L&O	worden leerkrachten gestimuleerd in hun ontwikkeling	4,48	,52	4,16	,61	-,32	,000
Ability	L&O	worden loopbaanafspraken met leerkrachten altijd nagekomen	4,02	,65	3,69	,70	-,33	,000
Ability	L&O	worden leerkrachten ondersteund bij het plannen van hun toekomstige ontwikkeling	4,04	,60	3,89	,68	-,15	ns
Ability	L&O	hebben leerkrachten de mogelijkheid om ergens anders binnen de organisatie te gaan werken	4,34	,74	4,08	,98	-,26	,016

35 36 scholen uit de schoolmonitor kunnen namelijk gekoppeld worden aan hun eigen bestuur.

36 L&O staat in de tabel voor Loopbaan & Ontwikkeling, W&S staat voor Werving & Selectie

Tabel 5.2. Beoogd en geïmplementeerd beleid: Ability (continued)

AMO	AMO onderdeel	Bij ons op school...	Schoolbesturen		Schoolleiders		Verschil	Sig. (2-tailed)
			M	S.D	M	S.D		
Ability	L&O	krijgen leerkrachten de mogelijkheid om door te groeien naar een hogere functie	4,19	,69	3,90	,86	-,29	,003
Ability	L&O	zijn de ontwikkelingsmogelijkheden voor leerkrachten afgestemd op de behoeften van de school	4,13	,75	3,84	,7	-,29	,000
Ability	W&S	ondergaan leerkrachten een nauwkeurige selectie voordat zij worden aangenomen	4,36	,64	3,51	,91	-,85	,000
Ability	W&S	wordt bij de selectie van leerkrachten nauwkeurig gekeken of hun vaardigheden passen bij de functie	4,26	,66	3,74	,90	-,52	,000
Ability	W&S	wordt bij de selectie nauwkeurig gekeken of een leerkracht past binnen het team	4,04	,69	3,79	,86	-,25	,014
Ability	W&S	wordt bij de selectie nauwkeurig gekeken of de opleiding van de leerkracht aansluit bij de functie	4,24	,62	3,99	,78	-,25	,044
			N=102		N=165			

Uit tabel 5.2. blijkt dat *schoolbesturen* veel belang hechten aan HRM-activiteiten die betrekking hebben op 'loopbaan & ontwikkeling' en activiteiten die betrekking hebben op 'werving & selectie' (Ability). Op een schaal van 1 tot 5, is de gemiddelde score (M) telkens 4 of hoger. Daarbij zijn er twee uitschieters. Allereerst hechten schoolbesturen veel belang aan de mogelijkheid voor leerkrachten om zich te ontwikkelen (M= 4,47). Ten tweede wordt er ook veel belang gehecht aan het stimuleren van leerkrachten in hun ontwikkeling (M=4,48). Op het gebied van werving en selectie valt op dat schoolbesturen veel waarde hechten aan een nauwkeurige selectie van een nieuwe leerkracht. Tegelijkertijd is het opmerkelijk dat het criterium of een sollicitant binnen het team past, relatief de laagste score krijgt (M= 4,04). Het lijkt in de ogen van schoolbesturen relatief belangrijker dat de vaardigheden en opleiding van de sollicitant aansluiten bij de functie, dan dat hij binnen het team past.

Schoolleiders geven een lagere gemiddelde score aan de Ability bevorderende HRM-activiteiten dan schoolbesturen. De gemiddelde scores variëren tussen 3,5 en 4,35.

Wat betreft loopbaan en ontwikkeling, krijgen leerkrachten de mogelijkheid om trainingen, cursussen en workshops te volgen. De ontwikkelmogelijkheden van leerkrachten worden afgestemd op de behoefte van de school (tabel 5.2). Dit duidt erop dat leerkrachten vooral onderwijs specifieke cursussen kunnen volgen. Op het gebied van werving en selectie geven schoolleiders gemiddeld een relatief lage score ($M=3,51$) als het neerkomt op een nauwkeurige selectie in het algemeen. Aan de andere kant laten de andere selectie activiteiten (opleiding, vaardigheden en of hij/zij past binnen het team) zien dat schoolleiders hier (gemiddeld) wel rekening mee houden. In contrast met de schoolbesturen, vinden schoolleiders het relatief belangrijker dat een sollicitant binnen het team past. Schoolleiders geven er de een na hoogste score aan.

Om te testen of er sprake is van significante verschillen tussen het beoogde en het geïmplementeerde HRM-beleid is er een t-test op de gemiddelde scores uitgevoerd (tabel 5.2). Hieruit blijkt dat de meeste verschillen tussen het door besturen beoogde en door schoolleiders geïmplementeerde beleid ook daadwerkelijk significant zijn. Op 9 van de 11 Ability bevorderende HRM-activiteiten is er een significant verschil op dat punt. Schoolbesturen lijken meer belang te hechten aan Ability bevorderende HRM-activiteiten, dan dat schoolleiders de activiteiten daadwerkelijk implementeren. De score van schoolbesturen is namelijk op alle activiteiten hoger.

Omdat tabel 5.2 een weergave van gemiddelde scores is van alle schoolleiders en schoolbesturen, rijst de vraag of er ook verschillen te zien zijn wanneer scholen (gekoppeld aan hun eigen bestuur) vergeleken worden met elkaar. Met de data van 2012 was het mogelijk om 36 schoolleiders te koppelen aan hun eigen bestuur (zie hoofdstuk 4). De resultaten hiervan zijn te vinden in appendix VI. De resultaten laten zien dat de verschillen die in tabel 5.2 te zien zijn op basis van gemiddelden, ook terugkomen als scholen gekoppeld zijn aan hun eigen bestuur³⁷. In het algemeen geven zowel schoolbesturen als schoolleiders vrij hoge scores aan de Ability bevorderende activiteiten, maar geven schoolbesturen vrijwel op alle activiteiten hogere scores. Dit ondersteunt dan ook de veronderstelling vanuit de literatuur (Gratton et al., 2003; Wright et al., 2013, Vermeeren, 2014b; zie verder hoofdstuk 4) dat beoogd beleid (ofwel de intentie) iets anders is dan de implementatie ervan (het geïmplementeerde beleid). In paragraaf 5.2.4 wordt aan de hand van deze 36 scholen verder onderzocht of er verschillen zijn tussen scholen in mate van fit en waar dit mee samenhangt.

³⁷ In appendix VI is het aantal significante verschillen lager dan in tabel 5.2. Toch komen de resultaten grotendeels overeen met de verschillen in tabel 5.2. Er wordt daarom vanuit gegaan dat het lagere aantal significante verschillen samenhangt met de lage N (36) in tabel 5.3. Het vinden van significante verschillen hangt immers onder andere af van de steekproefgrootte (N). Hoe lager N, hoe kleiner de kans op significante verschillen (Field, 2009).

5.2.2. Motivation bevorderende HRM-activiteiten

Motivation bevorderende HRM-activiteiten zijn in te delen naar activiteiten die te maken hebben met beloning en activiteiten die te maken hebben met beoordeling. In tabel 5.3 is te zien in welke mate besturen deze HRM-activiteiten beogen en in welke mate schoolleiders de activiteiten implementeren. De resultaten laten zien dat de activiteiten die te maken hebben met beloning een lagere score (<4) toebedeeld krijgen van schoolbesturen als je het vergelijkt met de activiteiten die te maken hebben met beoordeling (>4). Ook laat de tabel zien dat schoolbesturen er relatief weinig belang aan hechten om de prestaties van leerkrachten een rol te laten spelen in hun beloning (M= 3,06). Er is wel sprake van een hoge standaard deviatie (1,08), wat erop wijst dat er sprake is van grote spreiding in antwoorden. Daarnaast wordt er gemiddeld minder belang gehecht door schoolbesturen aan de mogelijkheden voor financiële doorgroei (M= 3,29). Het lijkt voor hen belangrijker dat hun scholen betere arbeidsvoorwaarden bieden dan andere scholen (M= 3,96) en dat leerkrachten uitbreiding van verantwoordelijkheden krijgen als ze goed functioneren (M= 3,81). De beoordeling van leerkrachten wordt gemiddeld ook belangrijk gevonden. De gemiddelde scores liggen boven de 4.

Tabel 5.3. Beoogd en geïmplementeerd beleid: Motivation³⁸

AMO	AMO onderdeel	Bij ons op school...	Schoolbesturen M	Schoolbesturen S.D	Schoolleider M	Schoolleider S.D	Vershil	Sig. (2-tailed)
Motivation	Bel.	spelen de prestaties van een leerkracht een rol in de beloning	3,06	1,08	2,32	,95	-,74	,000
Motivation	Bel.	krijgen leerkrachten uitbreiding van hun verantwoordelijkheden als ze goed presteren	3,81	,89	3,53	,78	-,28	,008
Motivation	Bel.	worden leerkrachten goede arbeidsvoorwaarden geboden in vergelijking met andere scholen	3,96	,82	3,33	,70	-,63	,000
Motivation	Bel.	zijn voor leerkrachten voldoende mogelijkheden voor financiële doorgroei	3,29	,95	2,73	,86	-,56	,000
Motivation	Beoord.	worden leerkrachten beoordeeld aan de hand van een duidelijke procedure	4,37	,90	3,97	,59	-,40	,000
Motivation	Beoord.	worden prestaties periodiek met de leerkrachten geëvalueerd	4,24	,87	3,98	,71	-,26	,006
Motivation	Beoord.	vormt een beoordeling van een leerkracht de basis voor zijn/haar verdere ontwikkeling	4,10	,91	3,66	,68	-,44	,000

³⁸ Bel. staat in de tabel voor Beloning en Beoord. staat voor Beoordeling

Tabel 5.3. Beoogd en geïmplementeerd beleid: Motivation (continued)

AMO	AMO onderdeel	Bij ons op school...	Schoolbesturen		Schoolleider		Verschil	Sig. (2-tailed)
			M	S.D	M	S.D		
Motivation	Beoord.	weten leerkrachten waarop zij beoordeeld worden	4,41	,82	3,99	,60	-,42	,000
Motivation	Beoord.	wordt een beoordeling schriftelijk teruggekoppeld aan leerkrachten	4,38	,91	4,15	,60	-,23	,015
Motivation	Beoord.	komen zowel het functioneren van de leerkracht als het functioneren van de school in een formeel gesprek aan de orde	4,24	,60	4,22	,62	-,02	ns
			N=102		N=165			

Schoolleiders laten hetzelfde beeld zien op het gebied van beloningsactiviteiten, al geven zij gemiddeld lagere scores dan besturen. Ze geven aan dat ze de prestaties van leerkrachten vrijwel geen rol laten spelen in hun beloning ($M= 2,32$). Ook is er volgens hen weinig ruimte voor financiële doorgroei ($M= 2,73$). Dit is opvallend, gezien de mogelijkheden die tegenwoordig in de cao primair onderwijs worden geboden om te differentiëren in beloning door bijvoorbeeld de functiemix (hoofdstuk 2). Als een leerkracht goed presteert dan kan hij/zij vooral rekenen op uitbreiding van verantwoordelijkheden, maar ook dit krijgt geen heel hoge score ($M= 3,53$). De motivatie bevorderende activiteiten die in de gebruikte conceptualisering (hoofdstuk 4) onder beloning vallen zijn gericht op de extrinsieke motivatie van leerkrachten. Vergeleken met beloningsactiviteiten, houden schoolleiders zich gemiddeld in sterkere mate bezig met beoordelingsactiviteiten. De gemiddelde scores zijn allemaal boven 3,66. Beoordeling als basis voor de verdere ontwikkeling van leerkrachten krijgt niet een hele hoge gemiddelde score ($M= 3,66$). Het evalueren van prestaties krijgt een hoger gemiddelde ($M= 3,98$), net als de activiteit dat leerkrachten beoordeeld worden aan de hand van een duidelijke procedure ($M= 3,97$) en de activiteit dat leerkrachten weten waarop zij beoordeeld worden ($m= 3,99$). Daarnaast geven veel schoolleiders aan dat zij de beoordeling van leerkrachten schriftelijk terugkoppelen ($M= 4,15$) en dat zij in hun beoordelingsgesprekken zowel de prestaties van de school als van de leerkracht bespreken ($M= 4,22$). Ook bij de Motivation bevorderende HRM-activiteiten is te zien dat schoolbesturen meer belang hechten aan de activiteiten, dan dat schoolleiders ze daadwerkelijk toepassen. Uit de t-test (tabel 5.3) blijkt dat deze verschillen vrijwel allemaal significant zijn.

Ook voor de Motivation bevorderende activiteiten is onderzocht of de verschillen tussen het beoogde en geïmplementeerde beleid zichtbaar blijven als er gekeken wordt naar scholen gekoppeld aan hun eigen bestuur (appendix 5-II)³⁹. De resultaten in de tabel bevestigen dat er ook dan verschillen zijn tussen het beoogde en geïmplementeerde HRM-beleid. En net als bij de Ability activiteiten wordt het verschil vooral veroorzaakt doordat besturen meer belang hechten aan de motivatie activiteiten dan dat schoolleiders ze implementeren. Het valt op dat schoolbesturen enige waarde lijken te hechten aan het koppelen van prestaties aan beloning, maar dat schoolleiders dat in mindere mate doen. Voor het eerst is er een HRM activiteit te zien waarop de schoolleiders een hogere waarde toekennen dan de schoolbesturen, namelijk het bespreken van het functioneren van de leerkracht én het functioneren van de school in een formeel gesprek. Al met al is te zien dat de aard van de resultaten als scholen aan hun bestuur worden gekoppeld niet heel anders is dan in tabel 5.3. Zoals aangegeven bij de Ability bevorderende activiteiten, zal in paragraaf 5.2.4 verder onderzocht worden of de 36 scholen onderling van elkaar verschillen in mate van fit en met welke factoren dit samenhangt.

5.2.3. Opportunity bevorderende HRM-activiteiten

Het laatste onderdeel van het AMO-raamwerk bestaat uit Opportunity bevorderende HRM-activiteiten. Deze activiteiten bestaan uit autonomie bevorderende activiteiten en participatie bevorderende activiteiten. In tabel 5.4. staan de activiteiten zoals ze door schoolbesturen worden beoogd en door schoolleiders worden geïmplementeerd.

Schoolbesturen hechten er belang aan dat leerkrachten invloed hebben op de invulling van hun functie ($M= 4,07$), maar tegelijkertijd hechten ze er minder belang aan dat leerkrachten zelf kunnen bepalen hoe zij hun functie uitvoeren ($M= 3,18$). Op het gebied van participatie wordt in het algemeen een betere score gegeven, het gemiddelde van die activiteiten is namelijk hoger dan 4. Schoolbesturen hechten er gemiddeld veel belang aan dat leerkrachten hun mening kunnen geven over onderwijs-gerelateerde zaken ($M= 4,33$). Ook hechten ze er belang aan dat leerkrachten op de hoogte worden gehouden van belangrijke standpunten van de school ($M= 4,33$).

³⁹ Ook hier geldt (net als bij de Ability activiteiten) dat door de kleine N, minder significante verschillen worden gevonden (Zie ook Field 2009).

Tabel 5.4. beoogd en geïmplementeerd beleid: Opportunity⁴⁰

AMO	AMO Onderdeel	Bij ons op school...	Schoolbesturen		Schoolleiders		Verschil	Sig. (2-tailed)
			M	S.D	M	S.D		
Opportunity	Aut.	hebben leerkrachten invloed op de invulling van hun functie	4,07	,71	3,88	,66	-,19	,027
Opportunity	Aut.	hebben leerkrachten de mogelijkheid om hun eigen ideeën nader uit te werken	3,90	,60	3,91	,71	,01	ns
Opportunity	Aut.	kunnen leerkrachten zelf beslissen in welke volgorde zij hun werk uitvoeren	3,58	,83	3,52	,80	-,06	ns
Opportunity	Aut.	kunnen leerkrachten zelf bepalen hoe zij hun taken uitvoeren	3,18	,88	3,29	,94	,11	ns
Opportunity	Aut.	hebben leerkrachten, afgezien van de lestijden, de mogelijkheid om hun werktijden flexibel in te richten	3,47	,90	3,70	,90	,23	,038
Opportunity	Part.	hebben leerkrachten de mogelijkheid om betrokken te zijn bij de besluitvorming in de organisatie	4,15	,62	4,18	,58	,03	ns
Opportunity	Part.	hebben leerkrachten daadwerkelijk inspraak via de medezeggenschapsraad	4,30	,68	4,23	,65	-,07	ns
Opportunity	Part.	hebben leerkrachten de mogelijkheid om hun mening te geven over werkgerelateerde zaken	4,33	,61	4,39	,51	,06	ns
Opportunity	Part.	worden leerkrachten goed op de hoogte gehouden van de standpunten en het beleid van de school	4,33	,60	4,30	,60	-,03	ns
Opportunity	Part	hebben leerkrachten in het werkoverleg inspraak in de besluiten die genomen worden	4,11	,57	4,13	,53	,02	ns
			N=102		N=165			

40 Aut. staat in de tabel voor Autonomie en Part. staat voor Participatie

Het valt op dat de mate waarin schoolleiders de Opportunity bevorderende activiteiten implementeren, grotendeels overeenkomt met hetgeen schoolbesturen beogen. Er is wel een onderscheid zichtbaar tussen de autonomie bevorderende activiteiten en de participatie bevorderende activiteiten. De resultaten wijzen erop dat schoolleiders gemiddeld minder autonomie bevorderende activiteiten implementeren dan participatie bevorderende activiteiten. Schoolleiders geven echter wel aan dat ze meer autonomie bevorderende activiteiten implementeren, dan dat schoolbesturen ze belangrijk vinden.

In appendix VI staan de resultaten van de 36 scholen die aan hun schoolbestuur gekoppeld zijn. Ook hier ligt het gemiddelde geïmplementeerde beleid dicht bij het gemiddelde beoogde beleid. Er is geen sprake van significante verschillen. Op het gebied van Opportunity bevorderende activiteiten zitten schoolbesturen en schoolleiders dus op een lijn wat betreft het beoogde en geïmplementeerde beleid. Ondanks dat er geen significante verschillen naar voren zijn gekomen uit de t-test, valt het wel op dat op het gebied van participatiebevordering de schoolleiders bepaalde activiteiten vaker zeggen te implementeren dan dat besturen het belangrijk vinden. Dit is opvallend omdat tot nu toe vooral schoolbesturen HRM-activiteiten belangrijker achtten dan dat schoolleiders ze implementeerden.

Er kan geconcludeerd worden dat het beoogde en geïmplementeerde HRM-beleid op het gebied van Opportunity weinig verschilt van elkaar in tegenstelling tot de verschillen met betrekking tot Ability en Motivation bevorderende activiteiten. Tot nu toe is er echter in de huidige paragraaf uit gegaan van gemiddelde scores. Ook wanneer er gesproken werd over de 36 scholen die gekoppeld waren aan hun bestuur, is gekeken naar de gemiddelde resultaten van die groep. Om meer inzicht te krijgen in de verschillen op het gebied van HRM-activiteiten tussen schoolleiders en besturen op afzonderlijke scholen, wordt in paragraaf 5.2.4 nauwkeuriger gekeken naar de 36 scholen waarbij een koppeling tussen bestuur en schoolleider mogelijk is. De focus ligt dan op de fit die de 36 schoolleiders hebben met hun eigen bestuur op het gebied van HRM, verschillen hierin tussen scholen en welke schoolspecifieke factoren hier een rol in spelen. Hierdoor ontstaat er meer inzicht in hoe fit er op afzonderlijke scholen uit ziet en welke factoren hier mogelijk een rol in spelen.

5.2.4. Verschillen in fit tussen scholen onderling

Tot nu toe hebben de vergelijkingen tussen het beoogde en geïmplementeerde HRM-beleid laten zien dat er verschillen zijn tussen schoolleiders en schoolbesturen. In het kader van fit (zie hoofdstuk 4) is er vooral op het gebied van Ability en Motivation sprake van een zekere mate van misfit. Besturen en schoolleiders beoordelen de be-

treffende HRM-activiteiten verschillend van elkaar. Vanuit de fit literatuur (hoofdstuk 4) wordt verondersteld dat een grotere mate van fit een positief effect heeft op de prestaties van organisaties. Wanneer er sprake is van misfit, dan is het mogelijk dat er geen duidelijke of soms zelfs een conflicterende boodschap wordt afgegeven aan medewerkers (Boon, 2008). Dit kan een negatief effect hebben op de prestaties. Om meer inzicht te krijgen in de (mis)fit tussen besturen en schoolleiders, wordt in deze paragraaf onderzocht of de (mis)fit tussen schoolleiders en besturen samenhangt met schoolspecifieke factoren.

Om per school te onderzoeken in welke mate er een verschil is tussen beoogd en geïmplementeerd beleid, is het nodig om een fitmaat te hanteren die de afstand tussen beoogd en geïmplementeerd beleid uitdrukt. In de tabel in appendix VII is per school per AMO-onderdeel aangegeven wat de 'som van de verschillen'⁴¹ is. Per activiteit is het verschil tussen bestuur en schoolleider berekend en al deze verschillen zijn eerst per AMO-component opgeteld. De uitkomsten hiervan staan in de tabel weergegeven. De uitkomsten geven niet enkel aan hoe groot de afstand is tussen beoogd en geïmplementeerd HRM-beleid, maar geven ook een indicatie of het verschil tussen beoogd en geïmplementeerd beleid komt doordat de schoolleider dan wel het bestuur structureel een hogere of lagere score toekent aan activiteiten. Dit geeft extra inzicht in de aard van het verschil. Een positieve score duidt erop dat besturen over alle activiteiten gezien een hogere score toekennen dan schoolleiders. Een negatieve score betekent het omgekeerde, de schoolleider geeft dan over alle activiteiten gezien een hogere score. In het algemeen geldt, hoe *verder van nul* hoe *groter* de afstand tussen beoogd en geïmplementeerd beleid⁴². Dit geldt zowel voor positieve als negatieve resultaten.

Op basis van de tabel in appendix VII is tabel 5.5 tot stand gekomen. Het gaat in deze tabel om de som op het gebied van Ability, Motivation en Opportunity bevorderende HRM-activiteiten. In deze tabel is het aantal scholen aangegeven bij een bepaalde range waarbinnen de somscore kon vallen. Hierbij staat de categorie '-5 tot 5' voor een hoge mate van fit (kleine afstand tot nul) en categorie '-20 tot -16 of 16 tot 20' voor een lage mate van fit (grote afstand van nul).

41 Vanaf hier zal dit de *som* genoemd worden ten behoeve van de leesbaarheid.

42 Er is gecontroleerd of de verschillen niet veroorzaakt worden door een uitschieter op een enkele activiteit door alle verschillen op de afzonderlijke activiteiten te bekijken. Dit zou namelijk een vertekend beeld kunnen geven. Er is echter geen sprake van uitschieters. De verschillen worden veroorzaakt door afwijkingen van het beoogde en geïmplementeerde beleid op diverse HRM activiteiten en niet als gevolg van een of twee uitschieters.

Tabel 5.5. Mate van fit op 36 scholen

Somscore	Ability	Motivation	Opportunity
-5 < > 5	19	22	28
-10 < > -6 of 6 < > 10	9	8	5
-15 < > -11 of 11 < > 15	5	5	3
-20 < > -16 of 16 < > 20	3	1	0
Totaal aantal scholen	36	36	36

Het valt op dat op het gebied van zowel Ability, Motivation en Opportunity de meeste scholen een redelijke tot hoge mate van fit hebben. Een relatief klein aantal scholen heeft een somscore tussen -20 en -11 of tussen 11 en 20, wat een redelijke mate van misfit impliceert. Wanneer naar de tabel in appendix VII wordt gekeken, dan is te zien dat een mindere mate van fit op het gebied van Ability niet direct betekent dat er ook sprake is van een mindere mate van fit op het gebied van Motivation of Opportunity. Het wisselt. Twaalf scholen hebben een hoge mate van fit met hun bestuur op alle drie de HRM componenten. Twaalf scholen hebben naast een hoge mate van fit, op een van de drie componenten een lage mate van fit. Tot slot hebben twaalf andere scholen op twee of drie componenten een lage mate van fit. Van deze laatste twaalf zijn er drie scholen die op alle drie de HRM componenten een lage mate van fit hebben. Later in deze paragraaf wordt verder onderzocht onder welke omstandigheden deze verschillen mogelijk tot stand komen.

Hoewel de eerdere resultaten in dit hoofdstuk lieten zien dat de verschillen tussen schoolleiders en besturen vooral komen doordat besturen hogere scores geven aan de HRM-activiteiten dan schoolleiders, blijkt uit de analyse op schoolniveau dat dit meer genuanceerd ligt en per school en HRM onderdeel kan verschillen. Zo blijkt uit appendix VII, dat op 6 van de 36 scholen het verschil wordt veroorzaakt doordat schoolleiders aangeven dat zij meer Ability bevorderende activiteiten implementeren dan hun bestuur beoogt. Op het gebied van Motivation bevorderende activiteiten blijkt dat er elf scholen zijn waarop de schoolleider meer zegt te implementeren dan dat hun besturen beogen. Tot slot is te zien dat op het gebied van Opportunity bevorderende activiteiten vijftien schoolleiders aangeven dat zij meer activiteiten implementeren dan dat hun besturen beogen. Er kan geconcludeerd worden dat scholen verschillen in de mate van overeenkomst tussen beoogd en geïmplementeerd beleid en dat de resultaten anders zijn dan wanneer enkel naar gemiddelden wordt gekeken zoals in de eerdere paragrafen. Op sommige scholen is er weinig afstand tussen beoogd en geïmplementeerd HRM-beleid en op andere scholen is er juist een grotere afstand. Soms ligt het eraan dat de besturen meer HRM-activiteiten beogen, in andere gevallen

implementeren de schoolleiders meer HRM-activiteiten dan beoogd wordt. De afstand tussen schoolleiders en besturen varieert van 0 tot 17 punten, waarbij 0 staat voor volledige afstemming.

De verschillen tussen de scholen op het gebied van fit tussen schoolleiders en besturen, roepen de vraag op waar deze verschillen mee samenhangen. Vooral omdat, zoals eerder aangegeven, een lagere mate van fit kan leiden tot minder goede communicatie over het HRM-beleid naar medewerkers en ook tot minder goede prestaties. Omdat er sprake is van een lage N, kunnen er wel statistische analyses worden gedaan maar die dienen vooral ter verkenning. De resultaten kunnen wijzen op een tendens. Dit biedt inzicht in welke schoolspecifieke factoren mogelijk invloed hebben op de fit op het gebied van HRM tussen schoolbesturen en schoolleiders en mogelijk ook invloed hebben op het succes van het HRM-beleid. In correlatietabel 5.6 zijn verschillende factoren opgenomen die kunnen samenhangen met de fit tussen schoolleiders en besturen. Fit is op basis van appendix VII gedefinieerd. Er is vanwege het kleine aantal scholen dat gekoppeld kon worden aan het eigen schoolbestuur (N=36) gekozen voor een dummy variabele. Hoge mate van fit is wanneer er sprake is van overeenstemming op twee of drie van de HRM componenten. Onder lage mate van fit wordt verstaan dat er sprake is van een fit op slechts 1 of 0 componenten. Er zijn verschillende factoren die hier mogelijk ter verklaring een rol in kunnen spelen.

Ten eerste kunnen we verwachten dat de aanwezigheid van een bovenschools management een rol kan spelen. Het bovenschools management is een (professionele) laag tussen het bestuur van een school en de schooldirectie in. Het bovenschools management neemt taken over van het bestuur en schoolleiders, waaronder bijvoorbeeld het personeelsbeleid maar ook de coördinatie en (centrale) leiding. Indien er een bovenschools management is ingesteld, zal het HRM-beleid waarschijnlijk meer geformaliseerd zijn (Van de Venne, 2002) en zal het bovenschools management kunnen zorgen voor de afstemming tussen besturen en schoolleiders waardoor er een betere fit ontstaat.

Ten tweede wordt verwacht dat de denominatie van een school een rol kan spelen. De verwachting is dat de autonomie van schoolleiders op openbare scholen beperkter is dan op bijzondere scholen, omdat de gemeente een belangrijke rol speelt in het bestuur van openbaar onderwijs (SCP, 2011). Vanwege de beperktere autonomie op openbare scholen, wordt verwacht dat er sprake zal zijn van een grotere mate van afstemming (fit) tussen het beoogde en geïmplementeerde beleid omdat schoolleiders minder ruimte hebben om af te wijken van het beleid.

Ten derde is het mogelijk dat het gemiddelde leerlinggewicht (hoofdstuk 4) een rol speelt, omdat dit gewicht aangeeft met wat voor type leerlingen een school te maken heeft. Het leerlinggewicht is een contextfactor, maar wordt in dit hoofdstuk beschreven onder de schoolspecifieke factoren omdat het gemiddelde leerlinggewicht enkel van toepassing is op de specifieke school waar het bij hoort. Het gewicht van een school zou ertoe kunnen leiden dat schoolleiders in bepaalde situaties willen afwijken van het algemeen (bestuursbrede) geformuleerde beleid, omdat specifieke omstandigheden vragen om een aanpak op maat. Eerder onderzoek heeft bijvoorbeeld laten zien dat scholen met een zwaarder gemiddeld leerlinggewicht meer HRM-activiteiten implementeren, vooral op het gebied van beloning en beoordeling (Janssen, Steijn & Den Dulk, 2011). Mogelijk heeft dit ook invloed op de fit tussen besturen en schoolleiders.

Een vierde schoolspecifieke factor die een rol kan spelen is de leiderschapsstijl van de schoolleider. Een distributieve leiderschapsstijl van schoolleiders kan ervoor zorgen dat schoolleiders veel HRM-activiteiten implementeren. Een distributieve leiderschapsstijl wordt namelijk beschouwd als een stimulerende leiderschapsstijl (hoofdstuk 3 en 4) en de verwachting is dat schoolleiders die een stimulerende leiderschapsstijl hebben, meer HRM-activiteiten uit het AMO-model implementeren om hun leerkrachten te stimuleren/motiveren (hoofdstuk 3). Op scholen waar het bestuur ook veel belang hecht aan de HRM-activiteiten kan dit leiden tot een hoge mate van fit.

De een na laatste mogelijke relevante factor is de effectiviteit van de school. Schoolleiders op effectieve scholen krijgen mogelijk meer vrijheid vanuit het bestuur om het HRM-beleid naar eigen inzicht invulling te geven. Dit kan zorgen voor een lage mate van fit. Terwijl bij mindere prestaties het bestuur mogelijk een meer bepalende en controlerende rol heeft en ervoor zorgt dat de fit groter is tussen wat beoogd wordt en geïmplementeerd wordt. Een soortgelijk mechanisme is bijvoorbeeld ook in de werkwijze van de Inspectie van het Onderwijs terug te zien. Scholen die voldoende kwaliteit hebben, krijgen meer ruimte om het onderwijs en de organisatie naar eigen inzicht in te vullen, terwijl scholen die onder toezicht worden gesteld naar aanleiding van mindere kwaliteit beperkt worden in hun bewegingsvrijheid en vaker gecontroleerd worden (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Tot slot is de gemiddelde Cito score van 2012 in de analyse opgenomen als objectieve prestatie-indicator, terwijl de eerder beschreven effectiviteit een subjectieve prestatie-indicator is (zie hoofdstuk 4). Ook hierbij wordt via een identieke redenering verwacht dat bij goede prestaties schoolleiders meer ruimte krijgen bij de implementatie van beleid.

In tabel 5.6 is te zien dat er weinig factoren een significant verband hebben. Een oorzaak hiervan kan de lage N zijn (N=36). Als gekeken wordt naar de correlatiecoëfficiënten (los van hun significantie) dan blijkt dat vier factoren in redelijke mate samenhangen met de fit tussen schoolleiders en besturen. Allereerst de aanwezigheid van een bovenschoolse organisatie ($r=.19$). Dit betekent dat op scholen die een bovenschools management boven zich hebben, er een betere fit is tussen besturen en schoolleiders op het gebied van HRM. Mogelijk omdat het bovenschools management zorgt voor meer afstemming. Ten tweede de leiderschapsstijl van schoolleiders ($r=.16$). Hoe meer er sprake is van een distributieve leiderschapsstijl, hoe vaker er ook sprake lijkt te zijn van een goede fit tussen schoolleiders en besturen op het gebied van HRM. Het is mogelijk dat op scholen waar besturen veel waarde hechten aan HRM, ook bewust bij de selectie wordt gekozen voor schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl. Daarnaast is er een redelijk sterke samenhang tussen de fit en effectiviteit ($r=.26$). Wanneer er sprake is van een goede fit, duiden de resultaten erop dat de effectiviteit van scholen ook beter is (dit geldt ook voor de samenhang met Cito, $r=.23$). Dit is lijn met wat er in de literatuur van een goede fit wordt verwacht. Omgekeerd duiden de resultaten erop dat scholen met een mindere fit onder minder optimale omstandigheden lijken te werken. Op scholen met een mindere fit is minder vaak sprake van een bovenschools management. Voor het HRM-beleid kan dit betekenen dat het minder geformaliseerd is. Daarnaast hebben deze scholen minder vaak een schoolleider met een distributieve leiderschapsstijl. Ook dit kan implicaties voor het HRM-beleid hebben, omdat schoolleiders die wel deze leiderschapsstijl hebben naar verwachting meer HRM-activiteiten implementeren. Tot slot hebben de scholen met een mindere fit in het algemeen lagere gemiddelde Cito scores. Er lijkt dus een relatie te zijn tussen de fit tussen schoolbesturen en schoolleiders op het gebied van HRM en de prestaties van scholen. De relatie tussen HRM en prestaties wordt verder onderzocht in hoofdstuk 8.

Tabel 5.6. Correlatietabel fit en schoolspecifieke factoren

	1	2	3	4	5	6	7
1 Fit		,19	-,04	-,02	,16	,26	,28
2 Bovenschools management			-,18	,02	-,07	-,01	,23
3 Denominatie				,19	-,26	-,22	-,26
4 Leerlinggewicht					-,05	,23	-,58**
5 Leiderschapsstijl						,69**	-,04
6 Effectiviteit							,13
7 Cito							

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .000$

5.2.5. Conclusie beoogd versus geïmplementeerd beleid

Er kan geconcludeerd worden dat er zowel vanuit besturen als vanuit schoolleiders veel aandacht is voor Ability bevorderende activiteiten. Wat betreft Motivation bevorderende activiteiten is er een tweedeling te zien. Aan de ene kant hechten besturen relatief weinig belang aan activiteiten die samenhangen met beloning. Aan de andere kant hechten besturen wel veel belang aan activiteiten die samenhangen met de beoordeling van leerkrachten. Dezelfde tweedeling is ook bij de implementatie van HRM door schoolleiders te zien. Dit kan te maken hebben met de specifieke context van het primair onderwijs, waar de mogelijkheid tot differentiëren in beloning beperkt en nog vrij recent is. Ook op het gebied van Opportunity bevorderende activiteiten is een tweedeling zichtbaar. Schoolbesturen hechten weinig belang aan activiteiten die de autonomie van leerkrachten vergroten, maar ze vinden het wel belangrijk dat er activiteiten worden ingezet die de participatie van leerkrachten vergroten. Ook deze tweedeling is bij de implementatie van activiteiten door schoolleiders terug te zien. Hoewel schoolleiders wel autonomie bevorderende activiteiten implementeren, is dit in beperkte mate het geval. Het geven van autonomie kan in theorie leiden tot beter presterende medewerkers, maar in de context van het primair onderwijs is het lastig toe te passen doordat er onder andere gewerkt moet worden met vaste lestijden en vaste lespakketten. Toch hebben leerkrachten wel de regie over hun eigen klas waardoor ze een bepaalde mate van autonomie hebben. De laatste jaren is er steeds meer aandacht voor meer autonomie (en zeggenschap) voor de leerkrachten als professionals, omdat steeds duidelijker wordt hoe belangrijk de rol van de leerkracht is in het behalen van schoolprestaties (hoofdstuk 2).

Ook wanneer gekeken wordt naar de 36 scholen afzonderlijk, dan is te zien dat er gemiddeld genomen verschillen zijn tussen besturen en schoolleiders. Vrijwel op alle scholen is er een discrepantie tussen het door besturen beoogde HRM-beleid en het door schoolleiders geïmplementeerde beleid. Hoewel in de eerdere analyses (paragraaf 5.2.1 tot en met 5.2.3) te zien was dat de verschillen vooral veroorzaakt leken te worden door het bestuur dat hogere scores toekende aan de HRM-activiteiten, blijkt uit een nadere beschouwing van de 36 afzonderlijke scholen dat de verschillen niet enkel hierdoor worden veroorzaakt. De fit tussen schoolleiders en besturen is zowel afhankelijk van de HRM component (A, M of O) als de hoeveelheid HRM-activiteiten die de schoolleider implementeert. Zo was er bijvoorbeeld op 15 van de 36 scholen sprake van een schoolleider die meer HRM Opportunity activiteiten implementeerde dan het bestuur beoogde.

Daarnaast is vastgesteld dat scholen van elkaar verschillen. Om meer inzicht te krijgen waar deze verschillen mee samenhangen is er een indeling gemaakt van scholen met een fit en scholen met een lage mate van fit. Hoewel de N te klein was om krachtige statistische analyses te doen, laten de resultaten wel een tendens zien. De scholen met een lage mate van fit hebben minder optimale kenmerken dan scholen met een grotere mate van fit. Zo is er op scholen met een lage mate van fit relatief vaker sprake van lagere prestaties, is er minder vaak sprake van een autonomie ondersteunende leiderschapsstijl en is er minder vaak sprake van een bovenschools management. Met het oog op deze bevindingen, kan voorzichtig gesteld worden dat schoolspecifieke kenmerken samenhangen met de mate van fit.

In de volgende paragraaf wordt de fit beschreven tussen geïmplementeerd en het door leerkrachten ervaren HRM-beleid (implementatie fit). Hiermee wordt tegemoet gekomen aan de vraag naar meer onderzoek op het medewerkerniveau naar HRM (hoofdstuk 3), meer aandacht voor de leerkracht (hoofdstuk 2) en meer aandacht voor de implementatie fit (hoofdstuk 3).

5.3. GEÏMPLEMENTEERD EN ERVAREN HRM-BELEID

In deze paragraaf wordt in lijn met het procesmodel van Wright et al. (2013) onderzocht in welke mate leerkrachten het geïmplementeerde HRM-beleid ervaren en of dat afwijkt van wat er volgens schoolleiders geïmplementeerd wordt. Het gaat om het HRM-beleid zoals dat in 2010 werd gevoerd⁴³. Bij de meting is er gebruik gemaakt van een korte HRM schaal (12 items) in tegenstelling tot de paragraaf hiervoor waarbij een lange schaal voor de meting van HRM is besproken (31 items)⁴⁴.

5.3.1. Implementatie fit

In tabel 5.7 zijn de resultaten weergegeven van 24 schoolleiders en de leerkrachten van de school waarop deze schoolleiders werkzaam zijn. Het zijn gemiddelde scores. De data van leerkrachten is geaggregeerd naar schoolniveau, zodat er een vergelijking kan worden gemaakt met de antwoorden van schoolleiders over de implementatie van

43 De reden hiervoor is dat de gegevens uit 2010 van scholen en uit 2011 van leerkrachten aan elkaar gekoppeld kunnen worden en omdat de HRM activiteiten in dat jaar op dezelfde manier zijn voorgelegd aan schoolleiders en leerkrachten (hoofdstuk 4).

44 In een vergelijking tussen de resultaten uit paragraaf 5.2 en de resultaten over het beoogde en geïmplementeerde beleid in 2010, kan geconcludeerd worden dat de data uit 2010 wat betreft uitkomsten weinig afwijkt van de data uit 2012. De uitkomsten zijn hetzelfde. Er is een verschil tussen beoogd en geïmplementeerd HRM-beleid en de mate van dat verschil varieert tussen scholen.

het HRM-beleid (hoofdstuk 4). De resultaten van tabel 5.7 zijn opvallend, omdat de schoolleiders en leerkrachten in hun oordeel over het HRM-beleid op een lijn lijken te zitten. Dit in tegenstelling tot de resultaten in paragraaf 5.2 over de verschillen tussen het beoogde en geïmplementeerde beleid. De implementatie door de schoolleider wijkt op basis van deze tabel dus gemiddeld genomen weinig af van hetgeen leerkrachten ervaren. Hoewel het mogelijk is dat er geen significante resultaten zichtbaar zijn door een lage N, laten de absolute waarden zien dat schoolleiders en leerkrachten in hun oordeel daadwerkelijk weinig verschillen van elkaar. Uit de tabel wordt echter ook duidelijk dat leerkrachten weinig beleid ervaren op het gebied van beloningen en autonomie. En dit sluit aan bij de mate waarin schoolleiders die activiteiten zeggen te implementeren. Toch is in paragraaf 5.2 al duidelijk geworden dat hoewel er op het eerste oog weinig verschillen te zien zijn als we naar de gemiddelde scores kijken, het oordeel op afzonderlijke scholen wel kan verschillen.

Tabel 5.7. Geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid

AMO	AMO onderdeel	Bij ons op school...	Schoolleiders		Leerkrachten		Verskil	Sig (2-tailed)
			M	S.D	M	S.D		
Ability	W&S	wordt nagegaan of de visie van een sollicitant past bij de visie van de school.	4,25	,54	4,28	,54	-,03	ns
Ability	W&S	wordt nagegaan of de visie van een sollicitant binnen de afdeling past.	4,17	,54	4,20	,84	-,03	ns
Ability	L&O	wordt het personeel gestimuleerd om trainingen te volgen.	4,17	,55	4,16	,75	,01	ns
Ability	L&O	wordt een loopbaan- en mobiliteitsbeleid gevoerd.	3,71	,62	3,76	,82	-,05	ns
Motivation	Beoord.	worden prestaties van medewerkers periodiek geëvalueerd.	4,13	,73	4,16	,90	-,03	ns
Motivation	Beoord.	wordt de beoordeling van personeel als basis genomen voor hun verdere ontwikkeling	3,58	,78	3,60	,84	-,02	ns
Motivation	Bel.	wordt gebruik gemaakt van extra financiële beloningen voor personeel.	1,88	1,03	1,84	,93	,04	ns

Tabel 5.7. Geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid (Completed)

AMO	AMO onderdeel	Bij ons op school...	Schoolleiders		Leerkrachten		Verschil	Sig (2-tailed)
			M	S.D	M	S.D		
Motivation	Bel.	worden aantrekkelijke secundaire arbeidsvoorwaarden geboden.	2,63	,92	2,56	,88	,07	ns
Opportunity	Autonomie	mag het personeel zelf beslissen over het eigen werk.	2,71	,82	2,68	,85	0,03	ns
Opportunity	Autonomie	mag het personeel zelf bepalen hoe zij hun werk uitvoeren.	2,54	,90	2,56	,90	0,02	ns
Opportunity	Participatie	wordt het personeel zeggenschap gegeven over onderwijs-gerelateerde zaken.	4,17	,54	4,20	,65	-0,03	ns
Opportunity	Participatie	wordt het personeel betrokken bij de besluitvorming.	4,33	,77	4,36	,77	-0,03	ns
			N=24		N=24			

Om meer inzicht te krijgen in de overeenkomsten/verschillen tussen scholen onderling, zijn somscores berekend (zie ook paragraaf 5.2.4) over het HRM-beleid als geheel (zie tabel 5.8). Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen Ability, Motivation en Opportunity bevorderende activiteiten, mede vanwege de kortere schaal die gebruikt is.

Tabel 5.8. Afstand tussen geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid

School Nr.	Somscore verschil	School Nr.	Somscore verschil
1	2,45	14	3,75
2	2,36	15	-3,00
3	3,35	16	2,00
4	0,00	17	-0,97
5	3,09	18	6,65
6	7,77	19	3,31
7	-0,10	20	-2,25
8	2,08	21	0,09
9	7,20	22	1,36
10	2,50	23	0,98
11	4,50	24	1,88
12	6,87		
13	1,34		

De somscore geeft in dit geval aan hoe groot de afstand is tussen schoolleiders en schoolbesturen over de twaalf HRM-activiteiten bezien. Hoe verder van nul, hoe groter de afstand. Wanneer er sprake is van een grotere afstand (ongeacht of de waarde negatief of positief is), dan betekent dat een lagere mate van implementatie fit (zie hoofdstuk 1 & 3). De somscores in tabel 5.8 variëren tussen -3,00 en 7,77. Op 15 van de 24 scholen is de afstand tussen het geïmplementeerde beleid en het ervaren beleid kleiner dan of gelijk aan 3 punten. Dit houdt in dat op minimaal een of maximaal drie van de twaalf HRM-activiteiten een verschil is gevonden tussen schoolleiders en leerkrachten. Op vijf van de twaalf scholen is er sprake van een verschil tussen de drie en zes punten. Op deze scholen is een lagere mate van fit, maar is er minstens op de helft van de HRM-activiteiten wel een fit tussen schoolleiders en leerkrachten. Op vier scholen is het verschil groter dan zes punten. Op deze scholen is de implementatie fit het laagst en is er op meer dan de helft van de HRM-activiteiten een verschil tussen wat schoolleiders en leerkrachten aangeven. Op basis van deze resultaten kan gezegd worden dat op het merendeel van de scholen er een redelijke mate van implementatie fit is. Wel bestaan er net als in paragraaf 5.2 verschillen tussen scholen onderling. Later in deze paragraaf wordt dit verder beschreven.

In tabel 5.8 zijn zowel positieve als negatieve somverschillen te zien. Een positieve waarde houdt in dat schoolleiders meer activiteiten zeggen te implementeren dan dat leerkrachten in de praktijk ervaren. Dit komt het meest voor blijkens tabel 5.8. Aan de andere kant houdt een negatieve waarde in, dat leerkrachten meer HRM-activiteiten ervaren dan dat hun schoolleiders aangeven te implementeren. Op 4 van de 24 scholen is er sprake van een negatief verschil, maar deze verschillen zijn klein. Slechts op 1 van de scholen is de somscore - 3.

Zoals eerder besproken blijkt uit tabel 5.8 dat scholen van elkaar verschillen in de mate van implementatie fit tussen schoolleiders en leerkrachten. In paragraaf 5.2 is duidelijk geworden dat scholen met een lagere mate van fit tussen besturen en schoolleiders, vaker minder optimale kenmerken hebben. Daarom rijst de vraag of ook voor de scholen met een lagere mate van fit tussen schoolleiders en leerkrachten geldt dat zij minder optimale kenmerken hebben. Evenals voor paragraaf 5.2.4 geldt hier dat er sprake is van een kleine N (24), waardoor er wel statistische analyses uitgevoerd kunnen worden maar de resultaten dienen eerder ter verkenning dan dat er statistisch getoetst kan worden. Ook in deze analyse is gekozen voor een dummyvariabele, waarbij geldt dat 1 staat voor 'hoge mate van fit' en 0 voor 'lage mate van fit'. Onder hoge mate van fit vallen de scholen die maximaal een afstand hebben van zes punten (van de twaalf). Onder lage mate van fit vallen de scholen waarop er een afstand tussen

de schoolleiding en de leerkrachten is van meer dan zes punten. In tabel 5.9 zijn de resultaten van een correlatieanalyse te vinden.

Voor de correlatieanalyse in tabel 5.9 is gekozen voor dezelfde variabelen als in paragraaf 5.2. Daarnaast is er nog een extra variabele meegenomen, namelijk het aantal jaar dat een schoolleider in functie is. De schoolspecifieke factoren die mogelijk van invloed zijn op fit worden in het hiernavolgende verder toegelicht.

Het is mogelijk dat het bovenschools management een rol speelt bij de totstandkoming van fit tussen schoolleiders en leerkrachten. Wanneer er een bovenschools management is ingesteld, is het aannemelijk dat het bovenschools management meer controle uitoefent op de implementatie van HRM-activiteiten door de schoolleider. En wanneer daar meer controle op is, is de kans groter dat het geïmplementeerde beleid ook daadwerkelijk aankomt bij de leerkrachten (implementatie fit).

Net als in paragraaf 5.2.4 wordt verwacht dat de distributieve leiderschapsstijl (hoofdstuk 3) samenhangt met de implementatie fit. Deze leiderschapsstijl impliceert namelijk dat er meer HRM-activiteiten worden gebruikt, en daarom wordt verwacht dat leerkrachten ook meer HRM-activiteiten zullen ervaren.

Ook het gemiddelde leerlinggewicht (contextfactor) kan invloed hebben op de manier waarop de schoolleider HRM-activiteiten implementeert (Janssen et al., 2011). Schoolleiders op scholen met een hoger gemiddeld leerlinggewicht lijken meer HRM-activiteiten te implementeren. Het is mogelijk dat schoolleiders op die scholen meer aandacht hebben voor het HRM-beleid en daardoor zich extra inzetten voor de implementatie ervan. Dit leidt naar verwachting tot een betere fit tussen het geïmplementeerde en ervaren HRM-beleid.

Onderzoek van Ten Bruggencate (2009) heeft laten zien dat de denominatie van scholen bepalend kan zijn voor hun prestatiegerichtheid. Zo zijn de bijzondere scholen prestatiegerichter dan openbare scholen. Mogelijk heeft dit ook invloed op de manier waarop schoolleiders het HRM-beleid implementeren en daardoor op de ervaring van leerkrachten over het HRM-beleid en uiteindelijk de prestaties.

Eerder behaalde prestaties kunnen invloed hebben op de implementatie fit omdat tegenvallende prestaties ervoor kunnen zorgen dat schoolleiders op zoek gaan naar manieren om de prestaties te verhogen (Teddlie & Stringfield, 1993; Witziers, Bosker

& Krüger, 2003) en daarom mogelijk meer HRM-activiteiten gaan gebruiken. Dit kan van invloed zijn op de ervaringen van leerkrachten.

Bij effectiviteit wordt hetzelfde verwacht als bij de hierboven beschreven eerder behaalde prestaties. Prestaties kunnen leiden tot een andere vraag naar HRM doordat ze bijvoorbeeld verbeterd moeten worden. Hierdoor ontstaat er samenhang met de implementatie van HRM door schoolleiders en de ervaring daarvan door leerkrachten.

Omdat uit paragraaf 5.2.4 is gebleken dat de leiderschapsstijl van de schoolleider invloed heeft op de fit tussen besturen en schoolleiders, is ervoor gekozen om een extra variabele met betrekking tot de schoolleider mee te nemen in de correlatieanalyse. Het handelen van schoolleiders is onder andere afhankelijk van de omgeving van de school, maar ook van de ervaring die de schoolleider heeft (Ten Bruggencate, 2009). Daarom is het aantal jaar dat een schoolleider in functie is meegenomen als factor die mogelijk samenhangt met de fit tussen schoolleiders en leerkrachten.

Tabel 5.9. correlatietabel

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Implementatiefit		0,37	-,20	,04	-,04	-,09	-,15	-,05
2 Jaren in functie			-,15	,19	,34	-,19	-,32	-,04
3 Denominatie				,19	,16	,06	,03	-,03
4 Bovenschools management					,17	-,16	,18	,17
5 Leerlinggewicht						-,27	-,25	-,40
6 Effectiviteit							,51*	-,03
7 Leiderschapsstijl								,06
8 Cito								

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .000$

Uit de correlatiecoëfficiënten in tabel 5.9 is op te maken dat, afgezien van de significantie, de implementatie fit een redelijke mate van samenhang heeft met drie schoolspecifieke factoren: ervaring van de schoolleider, denominatie en leiderschapsstijl. Allereerst blijkt dat het aantal jaren dat een schoolleider zijn functie uitoefent positief samenhangt met de implementatie fit ($r=.37$). Daarnaast is er een negatieve samenhang ($r=-.20$) tussen bijzondere scholen en de implementatie fit. Dit is in het kader van HRM en prestaties opmerkelijk, aangezien bijzondere scholen vaker prestatiegerichter zouden zijn en HRM is een instrument om betere prestaties te behalen. Tot slot hangt de implementatie fit negatief samen met de leiderschapsstijl van de schoolleider ($r=-.15$). In tegenstelling tot wat verwacht werd, blijkt dat op scholen waar meer

sprake is van een distributieve leiderschapsstijl van de schoolleider minder sprake is van de implementatie fit. De verwachting was dat schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl meer HRM-activiteiten implementeren en dat leerkrachten er daardoor ook meer van zouden ervaren. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in correlatietabel (5.9), waarin te zien is dat er ook een samenhang is tussen de distributieve leiderschapsstijl en de aanwezigheid van een bovenschools management ($r=.18$). Het is mogelijk dat door de aanwezigheid van het bovenschools management de implementatie van HRM-activiteiten meer op afstand staat van de leerkrachten en dat zij daardoor minder activiteiten ervaren dan worden geïmplementeerd, wat leidt tot een minder sterke implementatie fit.

Uit de bovenstaande resultaten is voorzichtig op te maken dat de schoolleider een belangrijke rol speelt bij de totstandkoming van de implementatie fit. Zoals hierboven is besproken, blijkt dat op scholen met een hoge mate van fit, de schoolleiders langer de functie als schoolleider vervullen dan op scholen met een lage mate van fit. Tegelijkertijd hebben schoolleiders die langer in dienst zijn minder vaak een distributieve leiderschapsstijl. Deze bevindingen kunnen erop duiden dat ervaren/ oudere schoolleiders vaker ervoor zorgen dat het beleid dat ze implementeren overkomt bij de leerkrachten in tegenstelling tot minder ervaren schoolleiders, maar dat ze minder vaak gebruik maken van gedeeld leiderschap terwijl minder ervaren/jongere schoolleiders dit wel doen.

In tegenstelling tot de conclusie in paragraaf 5.2 kan er op basis van de implementatie fit voorzichtig geconcludeerd worden dat het dus niet de factoren op schoolniveau zijn die een rol spelen (zoals bovenschools management en prestaties), maar dat waarschijnlijk de schoolleider een belangrijke rol speelt bij de implementatiefit. Daarnaast lijkt het aantal jaren dat de schoolleider zijn functie vervult ook relevant voor de implementatie fit. Er kan voorzichtig gezegd worden dat de schoolleider blijkbaar een belangrijke rol speelt in de implementatie fit (maar ook in de fit tussen besturen en schoolleiders). Dat de schoolleider een centrale rol vervult komt ook naar voren uit verschillende onderzoeken zoals het onderzoek van Ten Bruggencate (2009) en ook uit onderzoek in de praktijk (hoofdstuk 2). Nu blijkt ook uit dit hoofdstuk dat de schoolleider een centrale rol vervult. De rol van de schoolleider in de relatie tussen HRM en prestaties wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 7.

5.3.2. Conclusie implementatie fit

In deze paragraaf is het onderzoek beschreven naar de verschillen tussen het geïmplementeerde en ervaren HRM-beleid (implementatie fit). Een analyse van de gemiddelde

scores laat zien dat er weinig verschillen zijn tussen wat schoolleiders zeggen te implementeren en wat leerkrachten ervaren aan HRM-beleid. Een nadere beschouwing op schoolniveau laat echter zien dat er ondanks de kleine (gemiddelde) verschillen tussen schoolleiders en leerkrachten, wel verschillen zijn tussen afzonderlijke scholen. De implementatie fit is op sommige scholen beter dan op andere scholen.

Daarnaast is er ook gekeken naar factoren die mogelijk samenhangen met de verschillen tussen scholen op het gebied van implementatie fit. Uit de analyses is naar voren gekomen dat vooral de schoolleider een belangrijk rol lijkt te spelen in de totstandkoming van de implementatie fit. De leiderschapsstijl van de schoolleider is zowel relevant voor de implementatie fit als voor de fit tussen besturen en schoolleiders (paragraaf 5.2).

5.4. CONCLUSIE

Op basis van hoofdstuk 5 kan geconcludeerd worden dat in het primair onderwijs de HRM-activiteiten in redelijke tot grote mate worden toegepast. Er kan een onderscheid gemaakt worden in activiteiten die samenhangen met de Ability, Motivation en Opportunity van leerkrachten. Vooral de activiteiten die te maken hebben met Ability zijn goed vertegenwoordigd in het primair onderwijs. De Motivation bevorderende activiteiten worden ook toegepast, maar er is een tweedeling zichtbaar tussen beoordelingsactiviteiten en beloningsactiviteiten. De beloningsactiviteiten worden gemiddeld laag beoordeeld. Ook bij de Opportunity bevorderende activiteiten is een tweedeling zichtbaar. In het primair onderwijs is er vooral aandacht voor de participatie component, terwijl de autonomie van leerkrachten relatief onderbelicht blijft. Op basis van deze beschrijving aan de hand van de AMO-componenten kan geconcludeerd worden dat er vooral op het gebied van aan prestaties gekoppelde beloningen en de autonomie van leerkrachten nog winst behaald kan worden. Juist ook omdat autonomie van belang is voor de prestaties in het onderwijs (hoofdstuk 2, 3 en 4).

De vraag die centraal stond in dit hoofdstuk is hoe het beoogde, geïmplementeerde en ervaren HRM-beleid eruit ziet in het primair onderwijs. Op basis van de bevindingen is naar voren gekomen dat op het eerste gezicht besturen vaak hogere scores toekennen aan HRM-activiteiten dan schoolleiders en dat schoolleiders en leerkrachten meer op een lijn zitten. Verder onderzoek op schoolniveau liet zien dat de verschillen tussen besturen, schoolleiders en leerkrachten genuanceerder benaderd moeten worden. Het verschil tussen besturen en schoolleiders verschilt bijvoorbeeld per type HRM activiteit

(AMO), maar is ook afhankelijk van de school waarop men werkt. Dit blijkt vooral te maken te hebben met de kenmerken van specifieke scholen. Wanneer verder gekeken wordt naar verschillen tussen scholen met betrekking tot de fit tussen besturen en schoolleiders, dan komt het beeld naar voren dat het relevant is of een school een bovenschools management heeft, of de schoolleider een distributieve leiderschapsstijl heeft en de prestaties die de school heeft gehaald. Scholen met een lage mate van fit lijken minder optimale kenmerken te hebben. Ook bij de implementatie fit is te zien dat er op schoolniveau verschillen in fit zijn. Er is minder sprake van overeenstemming tussen schoolleiders en leerkrachten dan eerdere analyses deden denken. Een verkenning naar mogelijke factoren die daar mee samenhangen, liet zien dat vooral de schoolleider een rol lijkt te spelen in de implementatie fit en niet factoren die zich meer op organisatieniveau bevinden zoals leerlinggewicht, bovenschools management en prestaties. Dit is te verklaren doordat de afstand tussen de schoolleider en de leerkrachten het kleinst is, ten opzichte van de andere factoren die zijn onderzocht. Dit is verder een relevante bevinding, omdat het voor het meten van de rol van schoolspecifieke factoren ook lijkt uit te maken op welk niveau er gemeten wordt.

Al met al sluiten de resultaten in dit hoofdstuk aan bij de theoretische vraag om meer onderzoek te doen naar het verschil tussen beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid en de vraag naar meer onderzoek op het niveau van de medewerker (hoofdstuk 3). Het laat zien dat het noodzakelijk is om meerdere niveaus van HRM in beschouwing te nemen en de resultaten bevestigen dat de formulering van beleid niet hetzelfde is als de implementatie ervan (Grutta et al., 2003; Wright et al., 2013; SCP, 1999). De beschrijving in dit hoofdstuk van hoe het beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid eruit ziet in het primair onderwijs heeft daardoor direct laten zien waarom de theoretische inzichten over verschillende niveaus van HRM ook van toepassing zijn op het primair onderwijs. Om meer inzicht te krijgen in de implementatie fit en de fit tussen besturen en schoolleiders en hoe deze verklaard kunnen worden, zal er meer onderzoek gedaan moeten worden. De resultaten in dit hoofdstuk geven al een indicatie dat schoolspecifieke factoren en vooral de schoolleider een belangrijke rol spelen bij de totstandkoming van fit.

Hoewel in dit hoofdstuk is gebleken dat leerkrachten het HRM-beleid soms anders ervaren dan dat hun schoolleiders het implementeren, is er nog niet onderzocht wat hun perceptie van het HRM-beleid voor effect heeft op HRM uitkomsten (zie hoofdstuk 3) zoals hun houding. Er is echter wel meer inzicht nodig in deze relatie (Pauwe et al., 2013b). Daarom wordt in de volgende hoofdstukken (6 en 7) het niveau van de medewerkers verder onderzocht.



Hoofdstuk 6

HRM, P-E fit en tevredenheid



6.1. INLEIDING

Zoals uit hoofdstuk 1 en 3 is gebleken, mag er een relatie tussen HRM en prestaties verwacht worden. In diezelfde hoofdstukken is ook te lezen dat er nog steeds meer inzicht nodig is in welke mechanismen een rol spelen in de black box (Paauwe et al., 2013a). Het is wel duidelijk dat medewerkers hier een belangrijke rol in spelen (Wright et al., 1994; Paauwe et al., 1997; Guest 1999; Ramsay et al., 2000; Macky et al., 2007; Vermeeren, 2014b), maar hoe HRM nu precies de houding en het gedrag van medewerkers beïnvloedt kan nog verder worden onderzocht. Op basis van een overzichtsstudie met betrekking tot HRM en prestatie onderzoek, is een van de aandachtspunten van Paauwe et al. (2013) daarom ook om meer onderzoek te doen naar HRM op het niveau van medewerkers (zie hoofdstuk 1) en dan vooral ook aandacht te geven aan de person-environment fit (P-E fit) van medewerkers. Het doel van het in dit hoofdstuk beschreven onderzoek is om hieraan bij te dragen. Dit hoofdstuk sluit dan ook aan bij het tweede aandachtspunt van de in hoofdstuk 1 benoemde aandachtspunten voor HRM en prestaties onderzoek die in dit proefschrift onderzocht worden.

Het niveau van medewerkers, is een belangwekkend niveau. Uit eerder onderzoek komt naar voren dat voor een beter begrip van het effect van HRM systemen op medewerker uitkomsten, de percepties van medewerkers van HRM een belangrijke rol spelen (Lepak et al., 2006; Macky et al., 2007; Nishii et al., 2008; Takeuchi et al., 2009; Wu et al., 2009; Vermeeren, 2014b). In het procesmodel van Wright et al. (2013; hoofdstuk 3; hoofdstuk 5) is verder te zien dat de door medewerkers ervaren HRM-activiteiten het dichtst bij de organisatieprestaties staan. In het (in hoofdstuk 3 beschreven) procesmodel wordt een onderscheid gemaakt tussen het beoogde, het geïmplementeerde en het ervaren HRM-beleid. In veel onderzoek naar HRM en prestaties, waarin het medewerkerniveau is meegenomen, richtten de onderzoekers zich vooral op de medewerkerhouding en -gedrag (Lepak et al., 2006; Macky et al., 2007; Nishii et al., 2008; Takeuchi et al., 2009; Wu et al., 2009; Purcell et al., 2007; Den Hartog et al., 2004). Er is minder onderzoek gedaan naar hoe medewerkers HRM-beleid ervaren en wat voor effect dat heeft op uitkomsten. Ook is er relatief weinig onderzoek naar HRM in relatie tot de P-E fit (hoofdstuk 1; hoofdstuk 3) die medewerkers ervaren en het effect daarvan op uitkomsten (Paauwe et al., 2013b; Boon et al., 2011). Dit is opmerkelijk omdat onderzoek heeft aangetoond dat de persoon-omgeving fit net als HRM positief samenhangt met uitkomsten zoals tevredenheid en organisatie prestaties (o.a. Cable et al., 2002; Narayanan & Sekar 2009; Iplik et al. 2011; Yu, 2016).

Er zijn verschillende redenen om HRM en de P-E fit met elkaar in verband te brengen in het kader van de black box tussen HRM en prestaties. Allereerst is de mate waarin medewerkers presteren afhankelijk van de match tussen de medewerker en de kenmerken van de organisatie (Baron et al., 1999). Hoe beter de match is tussen medewerkers en de organisatie waarin zij werken, hoe beter hun prestaties zullen zijn. Daarnaast kan zowel de relatie tussen HRM en medewerker uitkomsten, als de relatie tussen P-E fit en medewerker uitkomsten verklaard worden vanuit de sociale ruil benadering (hoofdstuk 3). Medewerkers die ervaren dat de organisatie zich voor hen inzet, zullen een voor de organisatie voordelige houding en gedrag vertonen (Kim et al., 2013). De P-E fit heeft betrekking op het vervullen van de behoeften in het werk van medewerkers en voldoen aan deze behoeften is een van de doelstellingen van HRM-beleid (Boon et al., 2011). Wanneer medewerkers het gevoel hebben dat er aan hun behoeften wordt voldaan, dan reageren ze door het nemen van initiatief, het tonen van loyaliteit en het uitdragen van enthousiasme voor hun werkgever (Boon et al., 2011; hoofdstuk 3). Onderzoek van Yu (2016) liet bijvoorbeeld zien dat wanneer medewerkers ervaren dat de organisatie tegemoet komt aan hun behoeften, hun baantevredenheid groter is. Omdat het een van de doelen van HRM is om medewerkers te matchen met hun organisatie en baan, kan er op zijn minst van worden uitgegaan dat de relatie tussen HRM en medewerker uitkomsten gemedieerd wordt door de P-E fit (Boon et al., 2011). Onderzoek van Boon (2008; 2011) in de detailhandel en de medische sector liet dit verband zien. Dit onderzoek vindt echter plaats binnen het primair onderwijs, een sector waar in tegenstelling tot de sectoren van Boon met minder harde prestatie-indicatoren gewerkt wordt en de werkomgeving daardoor anders ervaren kan worden. Onderzoek van Mostafa & Gould-Williams (2014) heeft wel in de (Egyptische) publieke sector plaatsgevonden, maar het enige type onderwijsinstelling dat in dat onderzoek is onderzocht is een universiteit. Omdat het primair onderwijs zich in haar manier van werken, haar doelen en schaalgrootte onderscheidt van universiteiten, levert dit onderzoek een bijdrage aan meer inzicht in de relatie tussen HRM, tevredenheid en P-E fit door ook naar het primair onderwijs te kijken.

Het onderzoek naar de rol die de P-E fit speelt in de relatie tussen HRM en prestaties is bovendien ook voor de onderwijs-literatuur relevant omdat uit verschillende onderzoeken in deze sector is gebleken hoe belangrijk de P-E fit is voor leerkrachten is (hoofdstuk 3). Zoals uit hoofdstuk 3 blijkt wordt een fit in het onderwijs onder andere in verband gebracht met het welzijn van leerkrachten (Langelaan, Bakker, van Doornen & Schaufeli, 2006; Sharplin, O'Neill & Chapman, 2011) en met hun betrokkenheid en prestaties (Hoffman et al., 2006; Meyer et al., 2010). Onderzoek naar een misfit laat zien dat dit samenhangt met stress, ontevredenheid met de baan en burnout (o.a.

Pillay, Goddard, & Wilss, 2005; Sharplinet al., 2011). Verder is uit onderzoek in andere sectoren gebleken dat, een goede fit positief samenhangt met baantevredenheid, bevlogenheid en een positieve werkhouding (Cable et al., 2004; Edwards et al., 2009).

Hoewel er al veel geschreven is over de P-E fit, is dit geen eenduidig concept. Onderzoek van Kristof (1996) laat zien dat er binnen de P-E fit verschillende subfits te onderscheiden zijn. In recentere onderzoeken wordt steeds meer aandacht besteed aan de multidimensionaliteit van fit, onder andere door verschillende typen fit tegelijk mee te nemen (Cable et al., 2002; Greguras & Diefendorff, 2009; Resick, Baltes, & Shantz, 2007; Yu, 2016). Ook in dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van verschillende typen fit. Er wordt gebruik gemaakt van de persoon-organisatie fit (P-O fit) en de persoon-baan fit (P-B fit). In hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4 staan de verschillende typen fit beschreven en hoe zij gemeten zijn. In het kort komt het erop neer dat de P-O fit betrekking heeft op de match tussen de doelen en waarden van een medewerker en de doelen en waarden van een organisatie. De P-B fit heeft betrekking op de fit die iemand ervaart met de baan die hij heeft. Het gaat erom of hij ervaart dat de baan bij hem past. De P-O fit en P-B fit zijn twee typen fit die in veel onderzoeken worden gebruikt (zie bijvoorbeeld Boon et al., 2008; 2011). Er werd aanvankelijk ook een derde type fit onderscheiden (persoon-groep fit; zie hoofdstuk 3), maar uit een confirmatieve factoranalyse bleek dat deze fit geen aparte factor vormde (zie ook paragraaf 6.2). De P-B fit en de P-O fit kwamen uit deze analyse duidelijk als twee afzonderlijke fits naar voren en worden daarom in dit onderzoek meegenomen als onderdeel van de P-E fit.

Hoewel er overlap kan bestaan tussen de P-O fit en de P-B fit, moeten ze conceptueel los van elkaar gezien worden (Kristof, 1996). Want als een persoon de vaardigheden bezit om een functie uit te voeren, wil dit nog niet zeggen dat hij ook de normen en waarden van de organisatie deelt (Lauver & Kristof-Brown, 2001). In de praktijk van het onderwijs houdt dit in dat een leerkracht de vaardigheden kan bezitten om les te geven en zelfs goed daarin kan zijn, maar dat hij geen fit heeft met de (bijvoorbeeld) bijzondere grondslag van de school. Zowel vanuit een school als vanuit de leerkracht bezien is er dan geen P-O fit. Verder laat onderzoek zien, met verschillende subfits tegelijk erin opgenomen, dat de verschillende fits ieder een unieke bijdrage leveren aan het gedrag en de houding van medewerkers (Cable et al., 2002; Kristof-Brown et al., 2005; Greguras et al., 2009; Resick et al., 2007; Yu, 2016). Dit ondersteunt de assumptie dat de PF-fit een multidimensionaal concept is (Kristof-Brown et al., 2005; Yu, 2016).

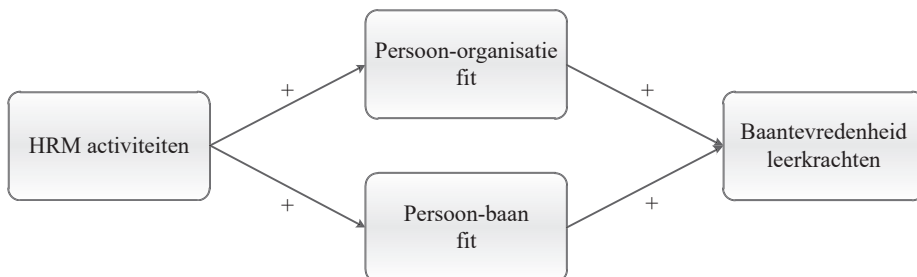
In dit hoofdstuk is ervoor gekozen om de baantevredenheid van leerkrachten als uitkomstmaat te onderzoeken. Op basis van het 'sociaal ruilmechanisme' (hoofdstuk 3)

is de verwachting dat de mate van baantevredenheid zal afhangen van de mate waarin leerkrachten het gevoel hebben dat er aan hun behoeften wordt voldaan (Gould-Williams, 2003; Vermeeren, 2014). Zoals in hoofdstuk 3 staat beschreven, zijn er verschillende onderzoeken geweest waarin er een positief verband is gevonden tussen HRM en tevredenheid (Guest, 2002; Steijn, 2004; Vermeeren; 2014). Ook binnen de P-E fit literatuur zijn er verschillende onderzoeken die laten zien dat er een verband is tussen de P-E fit en de tevredenheid van medewerkers (Kristof-Brown et al, 2005; Yu, 2016). Omdat het, zoals eerder beschreven, een van de doelen van HRM is om medewerkers te matchen met hun organisatie en baan, kan verwacht worden dat de relatie tussen HRM en baantevredenheid gemedieerd wordt door de P-E fit (Boon et al., 2011). Er wordt met andere woorden verwacht dat de implementatie van meer HRM-activiteiten positief bijdraagt aan een betere P-E fit van leerkrachten en dat dit vervolgens bijdraagt aan de tevredenheid van leerkrachten omdat zij het gevoel hebben dat zij in hun behoeften worden voorzien. Deze verwachting is opgedeeld in 2 hypothesen:

1a: *De relatie tussen het HRM-beleid en de tevredenheid van leerkrachten wordt gemedieerd door de persoon-organisatie fit.*

1b: *De relatie tussen het HRM-beleid en de tevredenheid van leerkrachten wordt gemedieerd door de persoon-baan fit.*

In figuur 6.1. worden de veronderstelde relaties visueel weergegeven. In hoofdstuk 4 staat algemeen beschreven op welke manier de centrale concepten in dit onderzoek zijn uitgevraagd aan de respondenten. Er staat beschreven waar schalen op gebaseerd zijn en waarom er voor die schalen gekozen is. In paragraaf 6.2 van dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de schaalconstructie en betrouwbaarheid van de centrale concepten in dit specifieke hoofdstuk. Vervolgens worden de hypothesen in paragraaf 6.3 getoetst en tot slot volgt in paragraaf 6.4 de conclusie en discussie.



Figuur 6.1. Conceptueel model

6.2. SCHAALCONSTRUCTIE EN BETROUWBAARHEID

Voordat de hypothesen getoetst zijn, is zoals hierboven beschreven, onderzocht of de gebruikte constructen betrouwbaar zijn in dit onderzoek. Hierbij is zowel gebruik gemaakt van AMOS (versie 21) als van SPSS (versie 21).

6.2.1. Exploratieve en confirmatieve factoranalyse

De in dit hoofdstuk gebruikte schalen zijn in eerder onderzoek al betrouwbaar gebleken (zie hoofdstuk 4). Om te onderzoeken of de schalen ook in dit onderzoek betrouwbaar zijn, is er op basis van Farrell & Rudd (2009) allereerst een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd (Principal Axis; Promax rotation). Hiermee is onderzocht of de items laden op onderscheidende factoren en of er mogelijk problemen zijn met items die op meerdere factoren tegelijk laden (zie ook Farrell et al., 2009). Alle items van de concepten HRM, P-O fit, P-B fit zijn meegenomen in de exploratieve factoranalyse. Ook de items van de eerder besproken person-groep fit. Deze analyse leidde er uiteindelijk toe dat de persoon-groep fit (PG-fit) geen onderdeel meer vormt van de P-E fit die mee is genomen in de uiteindelijke analyses. Uit de EFA bleek namelijk dat de bovengenoemde concepten terug te zien zijn in een factorstructuur met drie factoren⁴⁵, terwijl deze items aanvankelijk vier schalen zouden moeten representeren. De items van de PG-fit laden op dezelfde factor als de items van de persoon-organisatie fit. Ook is te zien dat een aantal items op meerdere factoren laadt. Dit kan duiden op problemen met *discriminant validity* waarbij concepten niet onderscheidend genoeg van elkaar zijn (Farrell et al., 2009).

Hoewel de aanvankelijke constructen in dit onderzoek goede Cronbach's Alpha's hebben ($>.7$)⁴⁶, gaf de EFA op basis van het bovenstaande aanleiding om verder onderzoek te doen naar de constructen. Een confirmatieve factor analyse (CFA)⁴⁷ bevestigt dat de items van de PG-fit en de P-O fit sterk met elkaar samenhangen en dat het meetmodel geen optimale fitmaten heeft. Op basis van de ladingen in het meetmodel en de model-fit indices in AMOS is het model aangepast. Uiteindelijk bleven de vier items van de P-O fit in het model staan en is de PG-fit verdwenen uit het meetmodel. Hierdoor ontstond een model met goede fitmaten.

In tabel 6.1 staan de fitmaten van het meetmodel met in de linker kolom de gehanteerde drempelwaarden. Te zien is dat de waarde van de chikwadraat-test significant

45 Eigenwaarde >1

46 Zie ook de CA's in hoofdstuk 4

47 In AMOS versie 21

is ($p=.001$), wat kan duiden op een mindere modelfit. Maar omdat er indicaties zijn dat de uitkomst van de Chikwadraat-test sterk samenhangt met de grootte van de steekproef (Jöreskog, 1993) zijn er alternatieve fitmaten onderzocht onder andere op basis van Kline (2010). De alternatieve fitmaten voldoen wel aan de voorwaarden, daarom wordt er van uitgegaan dat dit meetmodel een goede fit heeft.

Tabel 6.1. Fitmaten

Fitmaten	Resultaten
Cmin (>.90) (DF)	227,229 (167)
CMIN/DF (1<>3)	1,386
GFI (>.90)	,919
AGFI (>.85)	,896
CFI (>.95)	,985
RMSEA (<.08)	,039
Chikwadraat (niet significant)	,001

Het bovenstaande wordt verder bevestigd doordat er een *cross-model validation* is uitgevoerd, gebaseerd op de drie fasen van Camilleri (2006). Eerst is de dataset verdeeld in twee datasets met een random selectie van 20% en 80% van de totaal verzamelde data. Vervolgens is R^2 berekend voor beide dataset. Tot slot zijn de verschillen tussen de berekende R^2 berekend. Hoe minder groot het verschil, hoe betrouwbaarder het model is. De resultaten van de cross-model validation zijn te vinden in tabel 6.2. Op basis van de verschillende factor analyses en de cross model validation wordt geconcludeerd dat het onderzoeksmodel een betrouwbaar model is.

Tabel 6.2. Cross-model validation

Voorspelde variabele	Model volledige steekproef	Model 20%	Model 80%	Vershil in R^2 20-80% sample
Tevredenheid	0,71	0,81	0,735	-0,075
P-O fit	0,052	0,047	0,045	-0,002
P-B fit	0,023	0,025	0,022	-0,003

6.2.2. Construct validiteit

In navolging van Farrell et al. (2009) is ook onderzocht of er voldaan wordt aan *discriminant validity* en *convergent validity*. Discriminant validity heeft betrekking op de mate waarin een latente variabele zich onderscheidt van een andere latente variabele. De variantie binnen de geobserveerde variabelen moet meer toe te schrijven zijn aan de latente variabele waar zij onder vallen, dan bijvoorbeeld andere constructen of

andere niet-meetbare invloeden. Een manier om discriminant validity te achterhalen, is door het berekenen van de AVE (average variance extracted; Farell et al., 2009). De AVE moet voor ieder construct hoger zijn dan .5. In dit onderzoek zijn de AVE's van HRM (.51), P-O fit (.85) en P-B fit (.73) voldoende om vast te stellen dat de variantie in de geobserveerde variabelen vooral te verklaren is door het construct waaronder ze vallen. Met andere woorden wordt er voldaan aan discriminant validity. In lijn hiermee is vervolgens onderzocht of er ook sprake is van convergent validity. Van convergent validity is sprake wanneer twee constructen die theoretisch gerelateerd aan elkaar zijn, in de empirie ook gerelateerd aan elkaar zijn. Hoewel in een CFA ook zichtbaar wordt of er een verband is tussen de verschillende constructen, is er een aanvullende manier om te berekenen of er voldaan wordt aan convergent validity. Vooral omdat er ook sprake kan zijn van beperkingen in de data die voor vertekende relaties kunnen zorgen (Farell et al., 2009). In lijn met Fornell & Larcker (1981) wordt geadviseerd om een meer strikte manier te hanteren bij convergent validity. Hierbij geldt dat het kwadraat van de correlatie tussen twee constructen *lager* moet zijn dan de AVE van ieder van die twee variabelen. In dit onderzoek wordt aan die voorwaarde voldaan, waardoor er ook sprake is van convergent validity (zie tabel 6.3).

Tabel 6.3. Convergent validity

Construct (AVE)	Construct (AVE)	R	Kwadraat
HRM (.51)	P-O fit (.86)	0,151	0,023
HRM (.51)	P-B fit (.73)	0,237	0,056
P-O fit (.86)	P-B fit (.73)	0,648	0,420

Op basis van de verschillende analyses met betrekking tot constructvaliditeit zijn de schalen zoals beschreven in hoofdstuk 4 gelijk gebleven. De eerder gevalideerde schalen, blijken ook in dit onderzoek betrouwbaar. Een exploratieve factoranalyse laat tot slot zien dat er een duidelijke factorstructuur met drie factoren naar voren komt, waarbij geen problemen meer zijn met items die met een hoge lading op meerdere factoren laden. Ook op dit punt kan dus geconcludeerd worden dat er gewerkt wordt met een betrouwbaar onderzoeksmodel.

6.3. HRM, P-E FIT EN TEVREDENHEID

6.3.1. Beschrijving van de centrale concepten

In tabel 6.4 staan de beschrijvende statistieken van de centrale concepten uit dit hoofdstuk. De twee typen P-E fit, persoon-organisatie en de persoon-baan fit, hebben beiden

een relatief hoge gemiddelde score. De P-E fit is gemeten op een 7-punts Likertschaal. De persoon-organisatie fit heeft een gemiddelde van 4,96 en de persoon-baan fit heeft een gemiddelde score van 5,07. Ook blijkt uit de tabel dat de minimum score 3 is, dus in het algemeen hebben de leerkrachten een gemiddelde tot hoge mate van P-E fit. Gemiddeld genomen hebben leerkrachten een hogere P-B fit dan P-O fit.

Tabel 6.4. Beschrijvende statistieken (N=232)

	Min	Max	M	S.D
Persoon-organisatie fit	3,25	6,50	4,96	,45
Persoon-baan fit	3,00	7,00	5,07	,53
Ervaren HRM	1,42	4,42	3,34	,41
Tevredenheid	1,00	5,00	3,91	,62

Het door leerkrachten ervaren HRM-beleid is gemeten op een 5-punts Likertschaal. De gemiddelde score is 3,34. De spreiding is relatief groot (1,42- 4,42). Omdat HRM is gemeten op het niveau van de leerkrachten, betekent dit dat er vrij grote verschillen zijn tussen de mate waarin leerkrachten HRM-beleid ervaren. Sommige leerkrachten hebben een zeer lage gemiddelde score, waaruit geconcludeerd kan worden dat zij van de 12 onderzochte activiteiten zeer weinig ervaren. Tegelijkertijd ervaren andere leerkrachten relatief veel HRM-activiteiten op hun school.

De tevredenheid van leerkrachten is gemeten op een 5-punts Likertschaal, waarbij de spreiding loopt van 1 tot 5. Er zitten dus zowel zeer ontevreden leerkrachten in dit onderzoek, als zeer tevreden leerkrachten. Het gemiddelde van 3,91 wijst er echter op dat de leerkrachten in dit onderzoek over het algemeen redelijk tevreden zijn met hun werk.

In tabel 6.5 staan de correlaties weergegeven tussen de centrale concepten. Ook de correlaties met de controlevariabelen zijn weergegeven. Naast de in hoofdstuk 4 beschreven controlevariabelen wordt er in dit hoofdstuk ook gekozen voor de controlevariabele 'aantal jaren werkzaam in het primair onderwijs' (jaren werkzaam PO). Er wordt namelijk verwacht op basis van het ASA-model (Schneider, Goldstein & Smith, 1995), dat het aantal jaren dat een leerkracht werkt in het primair onderwijs een factor kan zijn die van invloed is op zijn tevredenheid. Het ASA-model veronderstelt immers in organisaties een mechanisme van attraction, selection en attrition. Het gaat in dit hoofdstuk vooral over de mogelijke invloed van het onderdeel attrition. Dit heeft betrekking op de misfit die kan ontstaan tussen medewerkers en organisaties, nadat zij dachten dat er wel een fit was (attraction) en nadat zij geselecteerd waren voor

de baan (selection) en zijn gaan werken. Deze misfit leidt ertoe dat medewerkers de organisatie verlaten en er vooral medewerkers met een fit overblijven. Doordat de groep medewerkers die overblijft steeds homogener wordt, kan dit de tevredenheid als medewerker uitkomst hoger uit laten vallen. Door ook hiervoor te controleren, kan voorkomen worden dat er een vertekend beeld ontstaat.

In tabel 6.5 is er een positief verband tussen het ervaren HRM-beleid en de tevredenheid ($r=.20^{**}$) van leerkrachten. Daarnaast is er een positief verband tussen HRM en de persoon-organisatie fit ($r=.28^{**}$) en een positief verband tussen HRM en de persoon-baan fit ($r=.19^*$). Beide vormen van P-E fit hebben verder een significant positief verband met de tevredenheid van leerkrachten. Zowel de P-O fit ($r=.68^{**}$) als de P-B fit ($r=.81^{**}$) hebben een sterk verband met de tevredenheid van leerkrachten. Op basis van deze resultaten kan geconcludeerd worden dat HRM en de P-E fit een positief verband hebben met de tevredenheid van leerkrachten zoals verwacht werd op basis van de literatuur (hoofdstuk 3). Dit ondersteunt de veronderstelling dat beide concepten van belang zijn door het beïnvloeden van de houding en het gedrag van leerkrachten (Boon et al., 2011; Mostafa et al., 2014). In de multivariate analyse (paragraaf 6.3.2) worden hypothese 1a en 1b getest, er wordt gekeken of er sprake is van mediatie van de P-O fit tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten.

Tabel 6.5. Correlaties (N=232)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 HRM		,28**	,19*	,20**	-,22**	,03	-,13*	,05
2 P-O FIT			,65**	,68**	-,12	,04	-,04	,15*
3 P-B FIT				,81**	-,05	,08	-,08	,07
4 Tevredenheid					-,14*	,01	,04	,13*
5 Leerlinggewicht						,07	,11	-,07
6 Jaren PO							-,01	,13*
7 Denominatie								,28***
8 Aantal leerlingen								

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .000$

Tabel 6.5 laat tevens zien dat de controlevariabele *leerlingaantal* positief samenhangt met de P-O fit ($r=.15^*$) van leerkrachten. Leerkrachten op grotere scholen hebben een grotere mate van P-O fit. Het gemiddelde leerlinggewicht van een school heeft een negatief verband met HRM ($r=-.22^{**}$) en de tevredenheid ($r=-.14^*$). Op scholen die meer te maken hebben met doelgroep leerlingen (hoofdstuk 2) is er sprake van minder HRM-activiteiten (in de ogen van leerkrachten), en zijn leerkrachten minder tevreden.

den en minder betrokken. Ook blijkt uit de tabel dat op bijzondere scholen volgens leerkrachten minder HRM-activiteiten worden toegepast dan op openbare scholen ($r = -.13^*$). Het aantal jaar dat een leerkracht in het primair onderwijs werkt heeft geen significant verband met de andere concepten.

6.3.2. HRM, P-E fit en tevredenheid: een mediatie model

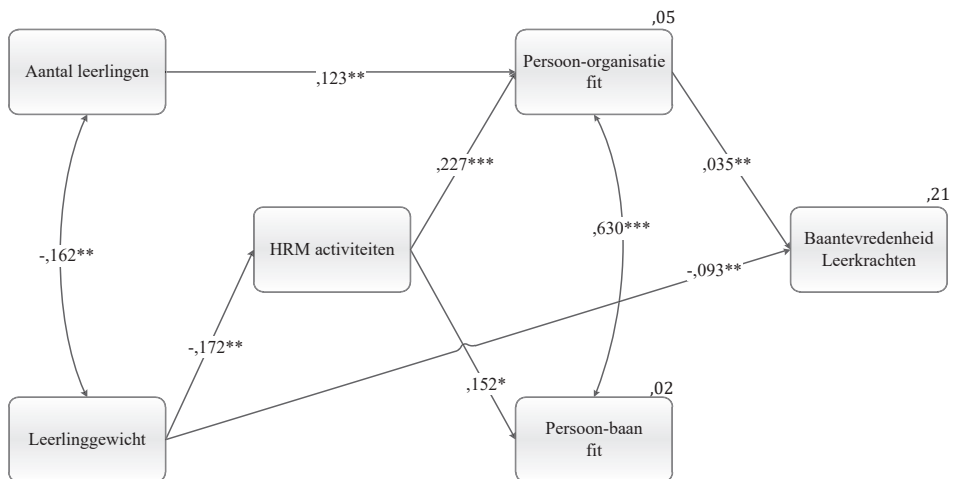
De resultaten in de correlatietabel (6.5) laten zien dat de centrale concepten in dit hoofdstuk aan elkaar gerelateerd zijn. Om de centrale veronderstelling te toetsen of er sprake is van mediatie door de P-E fit in de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten is er gebruik gemaakt van *structural equation modelling* (SEM; hoofdstuk 4). Het gehele onderzoeksmodel is daarbij in een keer getest (inclusief controlevariabelen) in tegenstelling tot de veel gebruikte *stapsgewijze* methode van Baron & Kenny (1986) om mediatie aan te tonen. Omdat er mediatie wordt getest is er gebruik gemaakt van de bootstrap methode (Hayes, 2009). Bij bootstrapping geldt de assumptie van normaliteit in de steekproefverdeling van het indirecte effect niet (Preacher & Hayes, 2004). In dit onderzoek is gebruik gemaakt van 1000 bootstrap samples (met terugplaatsing) en een 95% betrouwbaarheidsinterval. Op basis van de samples die getrokken worden, worden de parameters en standaard fouten geschat.

Om de fit van het empirische model te testen, is er gebruik gemaakt van verschillende fitmaten (zie ook paragraaf 6.3.1). Aan de hand van de modificatie indices is het conceptuele model aangepast naar het model zoals weergegeven in figuur 6.2. In tabel 6.6 staan de fitmaten van het empirische model aangegeven. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er sprake is van een model met een goede fit.

Tabel 6.6. Fitmaten

Fitmaten	Resultaten
Cmin (>.90) (DF)	12,680 (8)
CMIN/DF (1<>3)	1,585
GFI (>.90)	.986
AGFI (>.85)	.951
CFI (>.95)	.991
RMSEA (<.08)	.048
Chikwadraat (niet significant)	.n.s.

In figuur 6.2. is het empirische model op basis van de SEM analyse weergegeven. In dit model zijn alleen de significante verbanden weergegeven⁴⁸ en de verklaarde variantie is rechtsboven elke afhankelijke variabele geplaatst. Dit model verschilt op een aantal punten van het conceptuele model. Het eerste dat opvalt is dat de relatie tussen HRM en tevredenheid alleen door de P-O fit wordt gemedieerd ($\beta=.035$, $p<.01$). Er is geen indirect effect gevonden van HRM op de tevredenheid van leerkrachten via de P-B fit. Verder is te zien dat HRM een sterker effect heeft op de P-O fit ($\beta=.227$, $p<.000$) dan op de P-B fit ($\beta=.152$, $p<.05$). In het kader van de hypothesen betekenen de uitkomsten dat hypothese 1a (mediatie van het effect van HRM op de tevredenheid door de P-O fit) bevestigd kan worden. Dit impliceert dat hoe meer HRM-activiteiten ervaren worden door leerkrachten, hoe sterker de ervaren P-O fit door leerkrachten en dit heeft op zijn beurt een positief effect op de tevredenheid van leerkrachten. Opvallend is dat er sprake is van volledige mediatie. Het directe effect van HRM op de tevredenheid van leerkrachten is namelijk verdwenen⁴⁹. Hypothese 1B met betrekking tot mediatie door de P-B fit moet verworpen worden. Er is geen sprake van mediatie van de P-B fit in de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten.



Figuur 6.2. Empirisch model HRM, P-E fit en tevredenheid

Het model in figuur 6.2 laat zien dat het gemiddelde leerlinggewicht van een school negatief samenhangt met de tevredenheid van leerkrachten ($\beta=-.093$, $p<.01$). Op scholen

48 De controlevariabele denominatie was onderdeel van het model op basis van de correlatieanalyse, maar bleek geen significante verbanden te hebben in het empirisch model.

49 Op basis van de correlatie analyse is hier nog wel naar gekeken, maar dit verband bleek zwak en niet significant. Ook voldeed het model niet aan de drempelwaarden van verschillende fitindices.

waar meer sprake is van doelgroep leerlingen, zijn de leerkrachten minder tevreden. Daarnaast is er een negatief effect van het leerlinggewicht op het ervaren HRM-beleid ($\beta = -.172$, $p < .01$). Dit verband duidt erop dat op scholen met een lager leerlinggewicht, meer HRM-activiteiten worden geïmplementeerd. Verder heeft het aantal leerlingen op een school een positief effect op de P-O fit van leerkrachten ($\beta = .123$, $p < .01$). Op grotere scholen ervaren leerkrachten een hogere mate van P-O fit.

In figuur 6.2 is zoals werd verwacht (Kristof-Brown et al., 2005) ook een positief verband tussen de P-O fit en de P-B fit ($r = .630$, $p < .000$) te zien. Daarnaast heeft het aantal leerlingen op een school een negatief verband met het leerlinggewicht ($r = .162$, $p < .01$). Grotere scholen hebben een lager gemiddeld leerlinggewicht.

De gevonden relaties tussen de controlevariabelen en de centrale concepten, laten zien dat schoolspecifieke factoren en de context van scholen belangrijke factoren zijn in de relatie tussen HRM, P-E fit en tevredenheid als medewerker uitkomst. Dit sluit deels aan bij de contingentie benadering van HRM en prestaties, waarin de context van organisaties centraal staat bij de totstandkoming van de relatie tussen HRM en prestaties. De aanwezigheid van doelgroep leerlingen (af te lezen aan het leerlinggewicht) op een school is een contextfactor die de implementatie van het HRM-beleid beïnvloedt. Wat dit betekent voor de relatie tussen HRM en prestaties, wordt onderzocht in hoofdstuk 8.

6.4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

6.4.1. Conclusie

De resultaten in dit hoofdstuk laten zien dat de P-E fit een rol speelt in de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten. Van de twee typen fit die onderzocht zijn, medieert de P-O fit de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten. Dit betekent dat hoe meer HRM-activiteiten leerkrachten ervaren, hoe meer overeenstemming leerkrachten ervaren met de waarden en doelen van hun school (P-O fit) en hoe meer tevreden zij zijn. Dit werd ook gevonden in het onderzoek van Boon (2008). Opmerkelijk is dat het in de correlatietabel gevonden directe verband tussen HRM en tevredenheid volledig gemedieerd wordt door de P-O fit, terwijl er in het onderzoek van Boon (2008) sprake was van gedeeltelijke mediatie. De volledige mediatie van de P-O fit sluit tegelijkertijd wel aan bij de bevindingen van Yu (2016) waaruit blijkt dat waardencongruentie voor medewerkers een belangrijk aspect is in het kader van tevredenheid. Uit dit onderzoek blijkt dat HRM hier aan bij kan dragen en dat er mogelijk

door veel aandacht voor werving en selectie een match ontstaat tussen de doelen en waarden van de leerkrachten en de doelen en waarden van de school (zie ook hoofdstuk 3). Hoewel er op basis van eerder onderzoek (Boon, 2008) verwacht werd dat de relatie tussen HRM en de tevredenheid ook gemedieerd zou worden door de P-B fit, is dit verband niet gevonden in dit onderzoek. Een mogelijke verklaring hiervoor wordt in de volgende paragraaf besproken.

De resultaten in dit hoofdstuk geven meer inzicht in de black box tussen HRM en prestaties. En dan specifiek op het niveau van de medewerkers (Pauwe et al., 2013b). Het belang van de P-E fit in de relatie tussen HRM en medewerker uitkomsten wordt met dit onderzoek wederom bevestigd (Boon et al., 2011; Mostafa et al., 2014) en dit keer specifiek in het primair onderwijs. Daarnaast draagt het meenemen van meerdere typen fit bij aan meer inzicht in de rol die fit kan spelen als multidimensionaal concept (Kristof-Brown et al., 2002; Kristof-Brown et al., 2005; Boon et al., 2011; Yu, 2016). De verschillende verbanden die de twee typen fit hebben met HRM en tevredenheid laten zien dat het voor meer inzicht in de rol van P-E fit, bijvoorbeeld in de black box tussen HRM en prestaties, uitmaakt welk type fit onderzocht wordt.

6.4.2. Discussie

Op basis van dit hoofdstuk kan geconcludeerd worden dat de P-O fit en de P-B fit ieder een andere rol spelen in de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten. Allereerst was zichtbaar in de SEM-analyse dat het effect van HRM op de P-O fit groter is dan het effect op de P-B fit. In het onderzoek van Boon (2008) werd juist het omgekeerde gevonden. Een speculatieve hypothese kan zijn dat in het primair onderwijs tijdens de selectieprocedure meer gekeken wordt naar een fit tussen de sollicitant en de organisatie, dan een fit tussen een sollicitant en de baan. Leerkrachten zijn professionals. Professionals zijn kenniswerkers en worden onder andere gekenmerkt door een intensieve beroepsgerichte opleiding, een eigen gedragscode en een hoge graad van autonomie (Onderwijsraad, 2013). Het werk van professionals heeft aspecten die moeilijk te standaardiseren of in regels vast te leggen zijn, en kennis die is opgedaan door ervaring is heel belangrijk (Honingh & Van Thiel, 2014; Noordegraaf, 2011). Leerkrachten hebben daarom een zekere mate van vrijheid of autonomie nodig zodat ze kunnen inspelen op de behoeften van hun leerlingen (Noordegraaf, Van Loon, Heerema, Weggemans, 2015).

Uitgaande van de beroepsgerichte opleiding van de leerkracht als professional en de bewuste keuze voor het beroep, is het denkbaar dat de nadruk minder ligt op de fit tussen een leerkracht en de baankenmerken omdat er tijdens de werving van uit wordt

gegaan dat deze fit al bestaat. Leerkrachten met een pabo-diploma kunnen theoretisch gezien op iedere basisschool hun professie uitvoeren. Het is echter de vraag of de leerkrachten op iedere school zouden willen werken en of scholen iedere willekeurige leerkracht met een pabo-diploma aan willen nemen. Het is daarom juist denkbaar dat bij de selectie van leerkrachten meer wordt gekeken in welke mate zij in de organisatie passen. De denominatie van scholen blijkt bijvoorbeeld samen te hangen met de achtergrond van leerkrachten (Ten Bruggencate, 2009). Op basis hiervan kun je bij de selectie van leerkrachten denken aan bijzondere scholen, die (vooral) leerkrachten werven met dezelfde waarden (achtergrond) als de school.

Het onderscheid tussen de verschillende typen fit en de bevinding dat de P-O fit wel de relatie tussen HRM en tevredenheid medieert en de P-B fit niet, sluit aan bij eerdere bevindingen van Lauver et al. (2001) en Kristof-Brown et al., 2005. Zij geven aan dat de P-O fit en P-B fit twee onderscheidende fits zijn en dat ze beiden unieke variantie verklaren in de houding van medewerkers. In dit onderzoek speelt alleen de P-O fit een rol in de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten. Dit kan verklaard worden aan de hand van het onderzoek van Lauver et al. (2001) waarin gesteld wordt dat beide typen fit gerelateerd worden aan verschillende vormen van prestaties en gedrag. Lauver et al. (2001) maken een onderscheid tussen 'contextuele prestaties en gedrag' en 'taakgerelateerde prestaties'. Contextuele prestatie en gedrag hebben betrekking op vrije wil en aanleg in plaats van vaardigheden en zijn niet aan een taak gebonden (Borman & Motowidlo, 1993). In het kader van dit onderzoek gaat het over het gedrag van medewerkers. Volgens Lauver et al. (2001) is de P-O fit sterker gerelateerd aan gedrag dan de P-B fit. Ook onze data laten dit zien, doordat er wel een indirect effect zichtbaar is via de P-O fit, maar niet via de P-B fit. Dit onderscheid heeft mogelijkwijs te maken met psychologische factoren die de basis vormen voor gedrag, kennis en vaardigheden van medewerkers (Lauver et al., 2001). Omdat waarden diepgewortelde overtuigingen zijn die van invloed zijn op individueel gedrag, is de idee dat wanneer de waarden van de organisatie en de medewerker overeenkomen, dat de medewerker een positieve werkhouding en gedrag vertoont omdat dat zowel voor hemzelf als de organisatie bijdraagt aan het bereiken of behouden van die waarden (Motowidlo et al., 1997; Motowidlo & Van Scotter, 1994).

6.4.3. Beperkingen en implicaties voor verder onderzoek

In dit onderzoek is ervoor gekozen om de aandacht te leggen op een medewerker uitkomst, namelijk de tevredenheid van leerkrachten⁵⁰. De resultaten moeten daarom ook vanuit dat oogpunt worden gezien. Zowel HRM als de P-E fit wordt in de literatuur gekoppeld aan verschillende medewerker uitkomsten (zie ook hoofdstuk 3). Daarnaast heeft eerder onderzoek ook al uitgewezen dat de verschillende vormen van P-E fit een verschillende uitwerking kunnen hebben op verschillende medewerker uitkomsten (Kristof-Brown et al., 2005). Daarom zijn de uitkomsten van dit onderzoek mogelijk anders, wanneer er ook andere medewerker uitkomsten dan tevredenheid meegenomen worden (Chang, Chi, & Chuang, 2010; Guan, Deng, Risavy, Bond, & Li, 2011), zoals bijvoorbeeld betrokkenheid en motivatie. Nu duidelijk is welke rol de twee typen P-E fit spelen in de relatie tussen HRM en tevredenheid, is het in verder onderzoek aan te bevelen onderzoek te doen naar andere medewerker uitkomsten.

In dit onderzoek is duidelijk geworden wat de rol is van de verschillende typen P-E fit in de relatie tussen HRM en tevredenheid. HRM is onderzocht als een schaal bestaande uit Ability-bevorderende activiteiten, Motivation-bevorderende activiteiten en Opportunity bevorderende activiteiten. Er is in dit onderzoek niet onderzocht wat de invloed van de verschillende typen HRM-activiteiten is op de typen P-E fit in relatie tot de tevredenheid van leerkrachten. Er wordt onder andere verwacht dat de P-O fit samenhangt met activiteiten uit de Ability component van het AMO-model (werving, selectie, training, scholing), terwijl de P-B fit in het onderwijs mogelijk meer samenhangt met autonomie- en participatieactiviteiten (Opportunity component) maar ook met training en scholing. Dit laatste is ook te zien in het onderzoek van Boon (2008). Om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen HRM, P-E fit en medewerker uitkomsten en om meer begrip te krijgen van het wel of niet mediëren van de P-E fit in deze relatie, wordt aanbevolen om het concept HRM op te delen in kleinere componenten. Bijvoorbeeld aan de hand van het AMO-raamwerk, zoals ook is gedaan door Vermeeren (2015) en Gould-Williams (2014). Door te kijken naar de afzonderlijke AMO-bundels, kan gekeken worden wat het effect van de afzonderlijke Ability, Motivation en Opportunity bevorderende HRM-activiteiten is op de tevredenheid van leerkrachten via de P-E fit. Het is mogelijk dat er dan wel een verband gevonden wordt tussen HRM, de P-B fit en de tevredenheid van leerkrachten. Door dit te onderzoeken kan vastgesteld worden welk type activiteiten een doorslaggevende rol speelt en kan een nieuw stukje van de black box ontrafeld worden.

⁵⁰ In een eerdere fase van dit onderzoek is ook gekeken naar motivatie en commitment als medewerker uitkomsten. Vanwege methodologische redenen is er besloten om deze twee uitkomstmaten uit het onderzoeksmodel weg te laten.

De resultaten van een Harman's single factor test (Podsakoff & Organ, 1986; Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003) geven indicaties dat er mogelijk sprake is van common method bias. Op basis van eigenwaarden groter dan 1 blijkt allereerst dat 72,6% van de variantie in het model verklaard kan worden door de meegenomen items. De Harman's test laat daarbij zien dat een groot deel van de variantie wordt veroorzaakt door 1 factor (43%)⁵¹. Dit is meer dan de helft van de totaal verklaarde variantie en kan daarom duiden op common method bias. Een mogelijke oorzaak hiervan is dat alle data gemeten is bij dezelfde groep respondenten en omdat alle data *self-reported* zijn (Podsakoff et al., 2003). Dit betekent dat de gevonden relaties in dit onderzoek mogelijk vertekend zijn doordat er maar een methode van onderzoek is gebruikt. Er zijn echter ook onderzoekers die aangeven dat de vertekening door *common method bias* in de praktijk meevalt en dat er te veel waarde wordt gehecht aan common method bias in de organisatiewetenschappen (o.a. Lindell & Whitney, 2001; Spector, 2006). Hoewel de resultaten in dit onderzoek met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden, sluit het wel aan bij eerder onderzoek naar HRM, P-E fit en medewerker uitkomsten (Boon, 2008; Boon et al., 2011). Daarom en op basis van de eerder genoemde onderzoeken naar de effecten van common method bias (zie ook hoofdstuk 9), wordt verwacht dat de gevonden relaties niet sterk vertekend zijn. Voor toekomstig onderzoek wordt niettemin aanbevolen om gebruik te maken van meerdere methoden, zodat de mogelijkheid op common method bias wordt verkleind.

51 Wanneer er een exploratieve factoranalyse wordt uitgevoerd zonder restrictie van 1 factor, dan blijkt dat het de HRM items zijn die in de eerste factor vallen en die dus een groot deel van de variantie veroorzaken in de 1^e factor.



Hoofdstuk 7

De rol van de schoolleider



7.1. INLEIDING

In de voorgaande hoofdstukken is ingegaan op de implementatie fit van HRM in het primair onderwijs (hoofdstuk 5) en op de rol die de P-E fit van leerkrachten speelt in de relatie tussen HRM en medewerker uitkomsten. Deze onderwerpen sluiten aan bij de eerste twee aandachtspunten voor meer onderzoek naar de black box tussen HRM en prestaties (hoofdstuk 1). In dit hoofdstuk staat het derde aandachtspunt centraal: meer inzicht in de rol die lijnmanagers⁵² spelen in de relatie tussen HRM, prestaties en fit (Paauwe et al., 2013b).

De centrale rol van de leidinggevende bij de implementatie van HRM-activiteiten wordt uitgebreid in de HRM-literatuur beschreven (Purcell et al., 2007). Zo kan de leiderschapsstijl van de leidinggevende invloed hebben op de mate van HRM-activiteiten die hij implementeert (Gilbert, 2012; Vermeeren et al., 2014; hoofdstuk 3). Dit wordt later in dit hoofdstuk verder toegelicht. Ook de resultaten uit hoofdstuk 5 impliceren dat de schoolleider een belangrijke rol heeft bij de implementatie van HRM-activiteiten op scholen. Er is een relatie tussen de implementatie fit⁵³ en het aantal jaren dat een schoolleider zijn functie uitoefent. Er blijkt dat op scholen met een fit op het gebied van HRM tussen schoolleiders en leerkrachten (implementatie fit), schoolleiders langer ervaring hebben in de functie van schoolleider. Ook impliceren de resultaten in hoofdstuk 5 dat er een verband is tussen de implementatie fit en de leiderschapsstijl van de schoolleider⁵⁴. Dit veronderstelde verband wordt zowel gevonden bij de fit tussen schoolbesturen en schoolleiders als bij de implementatie fit tussen schoolleiders en leerkrachten. De implementatie fit wordt in dit onderzoek niet verder onderzocht, maar de resultaten uit hoofdstuk 5 ondersteunen wel de assumptie dat er een verband is tussen de rol van een schoolleider en de implementatie van HRM (Purcell et al., 2007).

Hoewel binnen de HRM-literatuur het belang van de directe leidinggevende voor de implementatie van HRM meerdere malen is aangetoond (Purcell et al., 2007; Wright et al., 2013; Knies, 2012; Gilbert, 2012; Vermeeren et al., 2014), is er zoals eerder beschreven in combinatie met fit nog weinig aandacht voor geweest (Paauwe et al., 2013b). De resultaten in hoofdstuk 6 laten zien dat het ervaren HRM-beleid een positief effect

52 De term lijnmanager wordt in dit hoofdstuk vervangen door de term schoolleider, omdat dit meer in overeenstemming is met de situatie van het primair onderwijs.

53 De implementatie fit is de fit tussen het door schoolleiders geïmplementeerde HRM-beleid en het door leerkrachten ervaren HRM-beleid.

54 Vanwege de lage N waren de verbanden in tabel 5.9 niet significant, maar geven ze wel een indicatie welke verbanden er mogelijk zijn en verder onderzocht moeten worden.

heeft op de baantevredenheid van leerkrachten en dat de P-E fit hier een belangrijke rol in speelt. Via de P-E fit, specifiek de P-O fit, beïnvloedt het HRM-beleid namelijk de tevredenheid van leerkrachten. De tevredenheid van medewerkers is een uitkomst die in de literatuur ook in verband worden gebracht met betere prestaties (Harter et al., 2002; Huselid, 1995; zie ook in hoofdstuk 3). Omdat de P-E fit een belangrijke invulling van de black box is, wordt deze fit ook in dit hoofdstuk nader bezien in het onderzoek naar de rol van de leidinggevende in relatie tot HRM en fit.

De verwachting is dat leidinggevend op het gebied van de P-O fit die medewerkers ervaren een belangrijke rol spelen (Turban et al., 1988; Jansen et al., 2006; Kim et al., 2013). De leidinggevende kan door de keuzes die hij maakt en het gedrag dat hij vertoont, invloed uitoefenen op de P-E fit die medewerkers ervaren (Shamir et al. 1993; Jansen et al., 2001). Een voorbeeld is de leiderschapsstijl die wordt gehanteerd. De leiderschapsstijl van een schoolleider kan van invloed zijn op de mate waarin een leidinggevende HRM-activiteiten implementeert (Gilbert, 2012; Vermeeren et al., 2014). Daarnaast wordt verwacht dat het ‘sociaal ruilmechanisme’ een rol speelt (hoofdstuk 3; hoofdstuk 6). Leidinggevend zijn vertegenwoordigers van de organisatie en de manier waarop zij hun medewerkers behandelen heeft invloed op hoe medewerkers hun band met de organisatie ervaren (Kim et al., 2013). Een manier om medewerkers te laten zien dat de organisatie bij hen betrokken is en om hen geeft, is door het inzetten van HRM-activiteiten (zie ook hoofdstuk 3). De gedachte achter het ‘sociaal ruilmechanisme’ is dat in ruil voor betrokkenheid vanuit de organisatie medewerkers een positieve werkhouding en gedrag laten zien (Rhoades & Eisenberger 2002; Lavelle, Rupp & Brockner, 2007; Shore, Tetrick, Lynch & Barksdale, 2006; zie ook hoofdstuk 3 en hoofdstuk 6). HRM is een manier om deze betrokkenheid vanuit de organisatie te tonen en de P-E fit van leerkrachten te vergroten (Boon et al., 2011; hoofdstuk 6). Al met al zijn er dus twee mechanismes die mogelijk van invloed zijn op de P-E fit van leerkrachten. Enerzijds het gedrag van de schoolleider in de vorm van zijn leiderschapsstijl en anderzijds het ‘sociaal ruilmechanisme’ waarbij de schoolleider HRM-activiteiten inzet om leerkrachten te motiveren.

Op basis van het voorgaande staat de volgende vraag centraal in dit hoofdstuk:

Welke rol speelt de schoolleider bij de implementatie van HRM en de totstandkoming van P-E fit in het primair onderwijs?

In de voorgaande alinea is kort de veronderstelde relatie tussen leiderschapsstijl en de implementatie van HRM-activiteiten aangehaald. In de HRM-literatuur op het gebied

van leidinggevend wordt een onderscheid gemaakt tussen een leiderschapscomponent (*hoe* HRM wordt geïmplementeerd) en een managementcomponent (*wat* wordt geïmplementeerd) (Knies, 2012). Op basis van het onderzoek van Gilbert (2012) en Vermeeren et al. (2014) wordt in dit hoofdstuk verondersteld dat de leiderschapscomponent van invloed is op de managementcomponent (zie ook hoofdstuk 3). Er wordt verwacht dat de leiderschapsstijl van de schoolleider van invloed is op de mate waarin hij HRM-activiteiten implementeert. Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven, wordt op basis van Vermeeren et al. (2014) verwacht dat schoolleiders die uitgaan van theorie Y een stimulerende leiderschapsstijl zullen gebruiken en daarbij meer gebruik maken van HRM-activiteiten uit het AMO model gericht op de Ability, Motivation en Opportunity van leerkrachten, dan schoolleiders die uitgaan van theorie X en geen stimulerende leiderschapsstijl gebruiken. Leidinggevend die van theorie Y uitgaan, zien hun medewerkers namelijk als intrinsiek gemotiveerde en ambitieuze personen die van waarde zijn voor de organisatie. Vanuit die visie moeten leidinggevend hun best doen om aan de behoeften van medewerkers te voldoen, zodat medewerkers vanuit de social exchange theorie beredeneerd een positieve werkhouding en gedrag laten zien.

In dit hoofdstuk wordt verwacht dat HRM de relatie tussen leiderschapsstijl en de P-E fit medieert. Zoals in de voorgaande alinea is beschreven is allereerst de verwachting dat de leiderschapsstijl van een schoolleider van invloed is op de mate van implementatie van HRM-activiteiten. Schoolleiders die uitgaan van theorie Y, zullen meer HRM-activiteiten implementeren. Ten tweede blijkt uit hoofdstuk 6 dat HRM relatief sterk in verband staat met de P-E fit van leerkrachten. Hoe meer HRM-activiteiten leerkrachten ervaren, hoe beter hun P-E fit is. De verwachting is dat een schoolleider onder andere door middel van de toepassing van HRM-activiteiten zoals werving en selectie, invloed zal hebben op de persoon-organisatie fit vanwege de match tussen de waarden, normen en overtuigingen van medewerkers en de organisatie. Daarnaast kan de schoolleider door middel van HRM-activiteiten onder andere op het gebied van autonomie invloed hebben op de persoon-baan fit, omdat leerkrachten als professionals behoefte hebben aan autonomie in hun baan (Honingh et al., 2014; Noordegraaf, 2011). Hierdoor zal naar verwachting hun fit met de baan toenemen.

Om dit te onderzoeken wordt in dit hoofdstuk eerst onderzocht op welke manier de leiderschapsstijl van schoolleiders samenhangt met de HRM-activiteiten die schoolleiders implementeren (leiderschapscomponent à managementcomponent). Niet alleen geeft dit inzicht in de rol van een leidinggevende bij de implementatie van HRM, hiermee wordt tevens bijgedragen aan de literatuur waarin er een causale relatie tussen

de leiderschapscomponent en de managementcomponent wordt verondersteld zoals wordt gedaan door Gilbert (2012) en Vermeeren et al. (2014).

In lijn met het bovenstaande wordt verwacht dat schoolleiders die uitgaan van theorie Y een stimulerende leiderschapsstijl gebruiken (hoofdstuk 3) om hun leerkrachten te motiveren. Hierbij zullen zij naar verwachting meer gebruik maken van HRM-activiteiten uit het AMO-model. Een vorm van stimulerend leiderschap is distributief leiderschap (zie hoofdstuk 3). In hoofdstuk 3 is beschreven dat er in het onderwijs vooral behoefte is aan distributief leiderschap. Hierbij ligt de focus op het geven van autonomie aan leerkrachten in hun werkzaamheden. Leerkrachten zijn namelijk professionals die voornamelijk zelf verantwoordelijk zijn voor een klas en de manier waarop zij invulling geven aan het onderwijs om de algemeen geformuleerde leerdoelen te behalen. Leerkrachten hebben een zekere mate van vrijheid of autonomie nodig om in te spelen op de behoeften van hun leerlingen (Noordegraaf et al., 2015). Verwacht wordt dat schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl meer HRM-activiteiten zullen implementeren:

Hypothese 1: Naarmate schoolleiders meer gebruik maken van een distributieve leiderschapsstijl, zullen zij ook meer HRM-activiteiten implementeren (paragraaf 7.2).

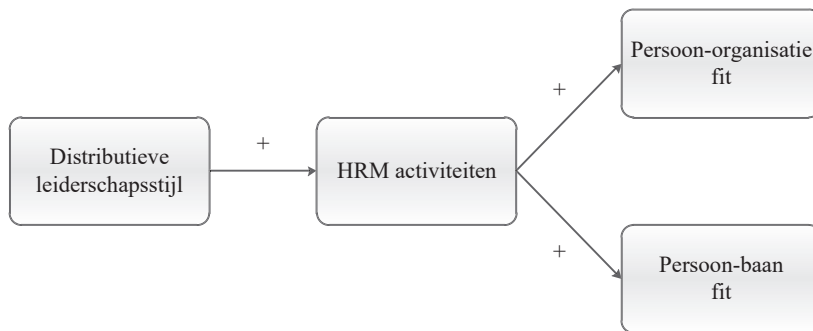
Om deze hypothese te testen is er gebruik gemaakt van het schoolleider databestand uit 2012 (zie hoofdstuk 4) waarbij HRM uitgebreid is voorgelegd aan schoolleiders (31 items). Deze hypothese wordt dus op schoolniveau getest. Het testen van deze hypothese biedt echter nog geen volledig antwoord op de vraag of de centrale verwachting uit dit hoofdstuk kan worden bevestigd. Er wordt immers verwacht dat er sprake is van mediatie van de implementatie van HRM in de relatie tussen leiderschapsstijl en de P-E fit. Schoolleiders zijn de personen die deze HRM-activiteiten implementeren en afhankelijk van hun leiderschapsstijl varieert de mate waarin zij dat doen. Eerder is al beschreven, in lijn met hoofdstuk 6, dat de mate van implementatie van HRM-activiteiten van invloed is op de P-E fit van leerkrachten. Op basis hiervan is de tweede hypothese geformuleerd:

Hypothese 2: De mate van implementatie van HRM-activiteiten door de schoolleider medieert de relatie tussen de leiderschapsstijl van de schoolleider en de P-E fit van leerkrachten (paragraaf 7.3).

Deze tweede hypothese is onderzocht op het leerkrachtniveau. Hierbij is gebruik gemaakt van de leerkrachtendata uit 2011 (zie hoofdstuk 4) waarbij HRM in beknopte

vorm is uitgevraagd (12 items). De reden hiervoor is dat de P-O fit en de P-B fit op medewerkerniveau gemeten zijn. Daarnaast draagt het bij aan HRM onderzoek op medewerkerniveau, omdat al eerder is gebleken dat HRM-beleid zoals het door een organisatie wordt uitgedragen, door medewerkers namelijk verschillend wordt ervaren (Den Hartog et al., 2004; Wright et al., 2008; zie hoofdstuk 5). Zoals in hoofdstuk 6 is beschreven wordt de P-E fit in dit onderzoek onderzocht aan de hand van de persoon-organisatie fit (P-O fit) en de persoon-baan fit (P-B fit). In hoofdstuk 6 bleek al dat de implementatie van HRM een positief effect heeft op de P-E fit.

In figuur 7.1. is het conceptueel model weergegeven dat centraal staat in dit hoofdstuk.



Figuur 7.1. Conceptueel model

In het conceptueel model zijn de controlevariabelen niet opgenomen. In de analyse wordt echter voor diverse variabelen gecontroleerd, namelijk voor de aanwezigheid van een bovenschools management, het leerlinggewicht, het aantal leerlingen, denominatie (zie hoofdstuk 4) en in het geval van de leerkrachtdata (paragraaf 7.3) het aantal jaren dat de leerkracht werkzaam is in het primair onderwijs (net als in hoofdstuk 6). De verwachting is dat leerkrachten die langer werkzaam zijn in het PO, ook een betere P-E fit hebben (zie hoofdstuk 6).

7.2. DE RELATIE TUSSEN LEIDERSCHAPSSTIJL EN DE IMPLEMENTATIE VAN HRM OP SCHOOLNIVEAU

Paragraaf 7.2 gaat in op hypothese 1. Er wordt onderzocht of schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl meer HRM-activiteiten implementeren dan schoolleiders

die deze leiderschapsstijl niet of in mindere mate hebben. Zoals eerder beschreven, wordt in dit deel van het onderzoek gebruik gemaakt van de schoolleiderdata.⁵⁵

7.2.1. Beschrijving van de centrale concepten

In tabel 7.1 zijn de beschrijvende statistieken weergegeven van de concepten die meegenomen worden in dit deel van het onderzoek. Schoolleiders geven zichzelf gemiddeld een 4,0 op een 5-punts Likertschaal voor een distributieve leiderschapsstijl⁵⁶. Dit betekent dat de distributieve leiderschapsstijl in de ogen van schoolleiders vaak wordt toegepast. Wat betreft het HRM-beleid scoren schoolleiders gemiddeld 3,83 op een 5-punts Likertschaal. Dit laat zien dat schoolleiders naar hun mening gemiddeld gezien in redelijke mate HRM-activiteiten implementeren op hun school.

Tabel 7.1. Beschrijvende statistieken (N=163)

	Minimum	Maximum	M	S.D
Leiderschapsstijl	1	5	4,00	,47
HRM	1	4,74	3,83	,41

In tabel 7.2 staan de correlaties weergegeven tussen de centrale concepten van dit deel van het onderzoek. Naast leiderschapsstijl en HRM zijn ook de controlevariabelen opgenomen: het aantal leerlingen, het gemiddelde leerlinggewicht, de denominatie en de aanwezigheid van een bovenschools management.

Tabel 7.2. Correlaties (N=163)

	1	2	3	4	5	6
1 HRM		,63**	-,05	,05	-,01	,12
2 Leiderschapsstijl			-,00	,04	-,04	,07
3 BM				-,16*	,05	-,01
4 Denominatie					-,03	,24**
5 Leerlinggewicht						-,02
6 Aantal leerlingen						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .000

55 In deze paragraaf wordt gebruik gemaakt van bestaande en gevalideerde schalen (zie ook hoofdstuk 4).

56 Omdat de mogelijkheid bestaat dat er sprake is van common method bias is door middel van een Harman's one factor test (Podsakoff, 1986; Podsakoff et al., 2003) onderzocht hoeveel van de variantie wordt verklaard door een enkele factor. Op basis van eigenwaarden hoger dan 1 wordt 64,6% van de variantie verklaard door de verschillende factoren. De Harman's test laat zien dat 29,2% van de variantie verklaard wordt door een enkele factor. Dat is minder dan 50% van het totaal en daarom lijkt er geen sprake te zijn van common method bias.

In tabel 7.2. is te zien dat de distributieve leiderschapsstijl van de schoolleider sterk samenhangt met de mate waarin HRM-activiteiten worden geïmplementeerd ($r=.63$, $p<.01$). Dit sluit aan bij de literatuur waarin verondersteld wordt dat leiderschapsstijl (leiderschapscomponent) van invloed is op de implementatie van HRM (management-component) (Gilbert, 2012; Vermeeren et al., 2014). Verder blijkt dat de aanwezigheid van een bovenschools management samenhangt met de denominatie van een school ($r=-.16$, $P<.05$). Op bijzondere scholen in dit onderzoek is minder vaak sprake van een bovenschools management. Tot slot is te zien dat de denominatie van een school ook samenhangt met het aantal leerlingen. In dit onderzoek zijn bijzondere scholen groter dan openbare scholen ($r=.24$, $p<.01$).

7.2.2. Het effect van leiderschapsstijl op de implementatie van HRM

Zoals uit tabel 7.2 blijkt, is er een sterk verband tussen de leiderschapsstijl van de schoolleider en de mate waarin HRM-activiteiten geïmplementeerd worden. Door middel van een regressieanalyse⁵⁷ is hypothese 1 getest waarin verondersteld wordt dat het gebruik van een distributieve leiderschapsstijl leidt tot de toepassing van meer HRM-activiteiten.

De resultaten van de regressie analyse (tabel 7.3) bevestigen het veronderstelde verband tussen een distributieve leiderschapsstijl en de mate waarin HRM-activiteiten worden geïmplementeerd. Schoolleiders die een distributieve leiderschapsstijl gebruiken, maken meer gebruik van HRM-activiteiten om hun medewerkers te stimuleren en in hun behoeften te voorzien. Hypothese 1 wordt daarom aangenomen. De resultaten sluiten aan bij het onderzoek van Gilbert (2012) en Vermeeren et al. (2014). Uit de tabel blijkt verder dat wanneer model 1 ($R^2=.017$) en model 2 ($R^2=.405$) met elkaar vergeleken worden, de sterke stijging in de verklaarde variantie van het tweede model verklaard kan worden door het effect van de leiderschapsstijl. Dit geeft aan dat de controlevariabelen relatief weinig invloed hebben op de implementatie van HRM-activiteiten en het bevestigt nogmaals de belangrijke rol van de schoolleider en zijn leiderschapsstijl.

De resultaten tot nu toe zijn gebaseerd op analyses op schoolniveau. Om meer inzicht te krijgen in de betekenis van deze bevindingen op leerkrachtniveau wordt in de volgende paragrafen onderzocht welke rol HRM speelt in de relatie tussen leiderschapsstijl en de P-E fit van leerkrachten. De verwachting is dat HRM deze relatie medieert (hypothese 2).

57 IBM SPSS versie 21

Tabel 7.3. Regressie analyse met HRM als afhankelijke variabele (N=163)

Variabelen	Model 1	Model 2
Bovenschools management	-0,041	-0,042
Denominatie	0,021	0,008
Leerlinggewicht	0,000	0,024
Aantal leerlingen	0,114	0,076
Leiderschapsstijl		0,625***
R^2	.017	.405
F	.726	23.442***
ΔR^2	.017	.389
ΔF	.726	22.716

7.3. LEIDERSCHAPSSTIJL, HRM EN DE P-E FIT VAN LEERKRACHTEN

In deze paragraaf wordt onderzocht in welke mate de implementatie van HRM-activiteiten de relatie tussen leiderschapsstijl zoals wordt ervaren door leerkrachten en de P-E fit van leerkrachten medieert (hypothese 2). In paragraaf 7.2 is reeds beschreven dat een distributieve leiderschapsstijl van de schoolleider samen gaat met meer implementatie van HRM-activiteiten door de schoolleider. Verder is in hoofdstuk 6 duidelijk geworden dat het ervaren HRM-beleid een positief effect heeft op de P-E fit van leerkrachten. Het doel van dit tweede deel van het hoofdstuk is daarom om meer inzicht te krijgen in de manier waarop de leiderschapsstijl van de schoolleider invloed kan uitoefenen op de P-E fit van leerkrachten.

7.3.1. Beschrijving centrale concepten

In tabel 7.4 staan de beschrijvende statistieken weergegeven van de data op leerkrachtniveau. Deze komen deels overeen met de data die ook in hoofdstuk 6 besproken zijn. Daarom worden ze in dit hoofdstuk niet meer uitvoerig besproken. Een toevoeging is dat nu ook de leiderschapsstijl is toegevoegd aan de tabel. De distributieve leiderschapsstijl is in deze paragraaf anders uitgevraagd dan aan de schoolleiders (zie hoofdstuk 4). Beide metingen van leiderschapsstijl zijn gebaseerd op de Self Determination Theory. Voor de meting besproken in paragraaf 7.2 is een schaal gebruikt op basis van Baard et al. (2004), terwijl voor de meting onder leerkrachten vier vignetten zijn gebruikt van onder andere dezelfde auteurs (Deci et al., 1989). Leerkrachten kregen hierbij vier situaties voorgelegd. Bij ieder van deze situaties stonden vier acties

omschreven van hoe een schoolleider zou kunnen reageren op een dergelijke situatie, uiteenlopend van zeer controlerend tot zeer autonomie-ondersteunend (zie appendix IV). Uiteindelijk gaven leerkrachten antwoord op zestien (4 situaties x 4 acties) items. Leerkrachten moesten bij iedere situatie voor elk van de vier acties aangeven op een schaal van 1 tot 7 in welke mate zij denken dat hun eigen schoolleider zo zou reageren op de beschreven situatie. Vervolgens is er een subschaal gemaakt van alleen de zeer autonomie-ondersteunende items (CA=.789)⁵⁸, in lijn met Deci et al (1989). In paragraaf 4.3.4 (hoofdstuk 4) staat verder beschreven waarom er voor de analyse op leerkrachtniveau is gekozen voor vignetten, hoe de vignettenstudie is opgezet en hoe vervolgens in lijn met Deci et al. (1989) een schaal tot stand is gekomen.

Tabel 7.4. Beschrijvende statistieken leerkrachtniveau (N=232)

	Minimum	Maximum	M	S.D
Leiderschapsstijl	2,00	7,00	5,76	1,02
HRM	1,42	4,42	3,35	,41
P-O fit	3,25	6,50	4,96	,44
P-B fit	3,00	7,00	5,07	,53

Het gemiddelde van de vignettenschaal is 5,76. Dit betekent dat leerkrachten gemiddeld genomen vaak een hoge mate van distributieve leiderschapsstijl toekennen aan hun schoolleider. Wel is er sprake van een relatief hoge standaard deviatie (1,02) wat inhoudt dat de spreiding in antwoorden groot is. Uitgaande van een normaal verdeling, kan er wel alsnog geconcludeerd worden dat leerkrachten een gemiddelde tot sterke mate van distributief leiderschap ervaren.

In tabel 7.5 is net als in paragraaf 7.2 het verband te zien tussen HRM en leiderschapsstijl ($r=.53$, $p<.01$). Dit betekent dat dit verband zowel in de data van schoolleiders wordt gevonden, als in de data van leerkrachten. Een distributieve leiderschapsstijl hangt samen met de implementatie van meer HRM-activiteiten (in de ervaring van leerkrachten). Er is ook een verband tussen de leiderschapsstijl en de P-E fit van leerkrachten. Het verband tussen leiderschapsstijl en de persoon-organisatie fit van leerkrachten ($r=.53$, $p<.05$) is wel sterker dan het verband met de persoon-baan fit ($r=.16$, $p<.05$). Dit verschil bevestigt de bevindingen in eerder onderzoek (Kristof-Brown et al., 2005; Yu, 2016) en in hoofdstuk 6, waarin duidelijk wordt dat het belangrijk is om verschillende typen fit te onderzoeken omdat de typen fits verschillende uitwerkingen kunnen hebben. Verder is er net als in hoofdstuk 6 een verband tussen HRM en de bei-

⁵⁸ Zie de cursieve acties (items) in appendix IV onder ieder van de vier vignetten voor de betreffende items.

den typen P-E fit. Het verband met de P-O fit is sterker ($r=.28$, $p<.01$) dan het verband met de P-B fit ($r=.19$, $p<.01$). Net als in hoofdstuk 6 is er een sterke samenhang tussen de twee typen P-E fit ($r=.65$, $p<.01$).

Tabel 7.5. Correlatietabel (N=232)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 HRM		,53**	,28**	,19**	-,01	-,22**	-,13*	,05
2 Leiderschapsstijl			,53*	,16*	-,01	-,53**	-,20**	,11
3 P-O FIT				,65**	,15*	-,12	-,04	-,09
4 P-B FIT					,07	-,05	-,08	-,05
5 Aantal leerlingen						-,07	,28***	,06
6 Leerling gewicht							,11	-,02
7 Denominatie								-,04
8 Bovenschools management								

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .000$

Daarnaast valt op dat bepaalde controlevariabelen samenhangen met leiderschapsstijl, HRM en de P-E fit. Het aantal leerlingen op een school heeft een positief verband met de P-O fit van leerkrachten ($r=.15$, $p<.05$). Op grotere scholen wordt een betere fit met de organisatie ervaren. Het gemiddelde leerlinggewicht heeft een negatieve relatie met het ervaren HRM-beleid ($r=-.22$, $p<.01$). Op scholen die meer te maken hebben met doelgroepleerlingen (zie hoofdstuk 3) worden minder HRM-activiteiten ervaren door leerkrachten. Ook blijkt dat op bijzondere scholen minder HRM-activiteiten worden ervaren dan op openbare scholen ($r=-.13$, $p<.05$) en dat er op de bijzondere scholen minder sprake is van een distributieve leiderschapsstijl ($r=-.20$, $p<.01$).

Bij de beschrijving van de centrale concepten op basis van tabel 7.4 viel het op dat op het gebied van de ervaren leiderschapsstijl een grote spreiding in antwoorden was van de leerkrachten. Dit kan op het gebied van leiderschapsstijl mogelijk verklaard worden doordat er sprake is van geneste data.

In hoofdstuk 4 is beschreven, na berekening van Intra Class Correlations (ICC's) voor alle centrale concepten, dat de leiderschapsstijl uitgevraagd aan leerkrachten het enige concept is waarbij het grootste deel van de variantie in het concept verklaard wordt door de school waarop men werkt en niet door individuele verschillen⁵⁹. De

⁵⁹ Bij alle andere concepten wordt de variantie voornamelijk verklaard door verschillen tussen individuen en niet door de school waarop men werkt.

berekening van ICC1 laat zien dat 64% van de variantie in de leiderschapsschaal verklaard kan worden door de school waarop de leerkrachten werken. De berekening van de ICC2 als betrouwbaarheidsmaatstaf (zie hoofdstuk 4) laat tegelijk zien dat de uitkomsten niet betrouwbaar zijn. Een reden voor deze uitkomst van ICC2 kan echter zijn dat er met een laag aantal scholen gewerkt wordt (>.30) en dit kan uitkomsten van multilevel-analyses vertekenen. Om toch meer inzicht te krijgen in de spreiding in antwoorden op het gebied van leiderschapsstijl en op basis van de uitkomst van de ICC1, is ervoor gekozen om de multilevel-analyse toch uit te voeren in IBM SPSS (versie 21; Mixed Models). De uitkomsten van de multilevel-analyse laten zien dat het verband tussen de leiderschapsstijl van de schoolleider en de implementatie van HRM-activiteiten ook gevonden wordt, wanneer er rekening gehouden wordt met geneste data ($B=.210, p<.000$). Ook hier blijkt dat een veel gebruikte betrouwbaarheidsmaat voor het model niet significant is (Wald Z)⁶⁰. Ondanks dat impliceren deze uitkomsten en de eerder genoemde ICC1 wel dat het gevonden verband tussen leiderschapsstijl en HRM in paragraaf 7.1 op schoolniveau en de gevonden correlatie in de huidige paragraaf op leerkrachtniveau ook gevonden worden wanneer er rekening gehouden wordt met geneste data.

Er kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de eerder gevonden verbanden waarbij geen rekening is gehouden met de geneste structuur, geen vertekening van de werkelijkheid zijn. Met dit in het achterhoofd wordt in de volgende paragraaf ingegaan op hypothese 2. Voor hypothese 2 wordt gebruik gemaakt van een andere analysetechniek, namelijk *structural equation modelling* in AMOS (zie ook hoofdstuk 4). Een kanttekening hierbij is dat er in AMOS geen rekening kan worden gehouden met de geneste data. Toch hoeft dit niet tot een vertekening van resultaten te leiden. Allereerst is in deze paragraaf gebleken dat het verband tussen leiderschapsstijl en HRM zowel gevonden wordt als er rekening wordt gehouden met geneste data als wanneer er geen rekening wordt gehouden met geneste data. Ten tweede is uit de berekeningen van de ICC's in hoofdstuk 4 gebleken dat maar een klein deel van de variantie in de afhankelijke variabelen verklaard wordt door het schoolniveau. Het grootste deel van de variantie wordt verklaard door verschillen tussen individuele leerkrachten.

7.3.2. Schaalconstructie en betrouwbaarheid

Voordat hypothese 2 onderzocht wordt, wordt net als in hoofdstuk 6 de schaalconstructie en betrouwbaarheid van de schalen kort beschreven.

60 Mogelijk ligt hier ook de lage N aan ten grondslag.

De in dit hoofdstuk gebruikte schalen zijn in eerder onderzoek al betrouwbaar gebleken (zie ook hoofdstuk 4). In hoofdstuk 6 is daarnaast al beschreven hoe de betrouwbaarheid van de HRM-schaal en de P-E fit schalen is onderzocht. Op basis van exploratieve en confirmatieve factor analyses is vastgesteld dat de schalen betrouwbaar zijn. Ook is gebleken dat deze schalen betrouwbaar zijn op het gebied van convergent validity en discriminant validity (hoofdstuk 6), wat betekent dat de schalen zich voldoende van elkaar onderscheiden.

Voor dit hoofdstuk was het ook van belang om te onderzoeken of de leiderschapsschaal, die tot stand is gekomen uit vier vignetten, betrouwbaar is. Net als in hoofdstuk 6 is er eerst een EFA uitgevoerd (Farell et al., 2009). Alle items van de concepten HRM, P-O fit, P-B fit zoals vastgesteld in hoofdstuk 6 en de items van de leiderschapsstijl zijn meegenomen in de analyse. Het resultaat van de analyse is een factorstructuur met vier factoren, zoals werd verwacht. Er is wel sprake van kruisladingen, maar het verschil tussen de ladingen is meer dan .2 en dan is het minder problematisch in het kader van discriminant validity (Gaskins, 2012).

Om toch meer onderzoek te doen naar convergent validity en discriminant validity is vervolgens eerst een confirmatieve factoranalyse uitgevoerd in AMOS zoals wordt aanbevolen door Farell et al. (2009). Het model met HRM, de P-E fit en de leiderschapsstijl bleek een model te zijn met goede fitmaten (zie hoofdstuk 4). In tabel 7.6. staan in de rechter kolom de fitmaten van het onderzoeksmodel beschreven.

Tabel 7.6. Fitmaten

Fitmaten	Resultaten
Cmin (>.90) (DF)	249,510 (235)
CMIN/DF (1<>3)	1,062
GFI (>.90)	.928
AGFI (>.85)	.908
CFI (>.95)	.997
RMSEA (<.08)	.016
Chikwadraat (niet significant)	ns

Terugkomend op discriminant en convergent validity, is in dit hoofdstuk net als in hoofdstuk 6 op basis van de CFA de AVE berekend (average variance extracted; Farell et al., 2009). De AVE moet voor ieder construct hoger zijn dan .5. Dan is er sprake van discriminant validity en is de variantie in de geobserveerde variabelen vooral te verklaren door het construct waaronder deze vallen. In dit hoofdstuk zijn de AVE's

van HRM (.51), de P-O fit (.85) en de P-B fit (.73) voldoende hoog. De leiderschapsstijl heeft een AVE van .48. Dit is net iets lager dan de ondergrens en kan erop duiden dat er problemen zijn met discriminant validity. Tegelijkertijd werd in de EFA al duidelijk dat er verschillende kruisladingen zijn. Deze kruisladingen kunnen ervoor zorgen dat de leiderschapsstijl een lagere AVE heeft. De kruisladingen op een leiderschapsstijl item in twee andere factoren verschilden meer dan .6 van de itemlading in de leiderschapsstijlfactor. Dit verschil is groot genoeg om vast te stellen dat er sprake is van discriminant validity. Daarnaast laden alle vier de leiderschapsitems >.750 in dezelfde factor (EFA) en hebben alle vier de geobserveerde variabelen een correlatie groter dan .69 met de latente variabele (CFA). Op basis hiervan wordt ondanks de lagere AVE geconstateerd dat er sprake is van discriminant validity. Op het gebied van convergent validity, is gebleken dat de verschillende concepten betrouwbaar zijn. Concepten die in theorie aan elkaar gerelateerd zijn, zijn in onze data ook aan elkaar gerelateerd. Op basis van Farrell et al. (2009) is vastgesteld dat het kwadraat van de correlatie tussen twee constructen, lager was dan de AVE van ieder van die twee constructen (zie tabel 7.7). Er is daarom sprake van convergent validity.

Tabel 7.7. Convergent validity

Construct (AVE)	Construct (AVE)	R	Kwadraat
HRM (.51)	P-B fit (.73)	,151	,023
HRM (.51)	P-O fit (.86)	,237	,056
HRM (.51)	Leiderschapsstijl (.48)	,144	,021
Leiderschapsstijl (.48)	P-B fit (.73)	,115	,013
Leiderschapsstijl (.48)	P-O fit (.86)	,127	,016
P-B fit (.73)	P-O fit (.86)	,648	,420

Net als in hoofdstuk 6 is er in dit hoofdstuk een cross-model validation uitgevoerd gebaseerd op de drie fasen van Camilleri (2006). Nadat het databestand is opgedeeld in een bestand met 20% van de steekproef en een bestand met 80% van de steekproef, is gekeken in welke mate de verklaarde variantie (R^2) in de verschillende steekproef-grootten van elkaar verschillen. Hoe kleiner de verschillen, hoe betrouwbaarder het model. De resultaten hiervan zijn in tabel 7.8 te vinden en bevestigen dat het meetmodel betrouwbaar is. De gevonden verschillen zijn klein.

Tabel 7.8. Crossmodel validation

Voorspelde variabele	Model full sample	Model 20%	Model 80%	Vershil in R2 20-80% sample
HRM	0,019	0,004	0,020	0,016
P-B fit	0,032	0,062	0,029	-0,033
P-O fit	0,087	0,105	0,082	-0,023

7.3.3. Leiderschapsstijl, HRM en P-E fit: een mediatie model

Om de mediatie te testen van HRM in de relatie tussen leiderschapsstijl en de P-E fit, is er net als in hoofdstuk 6 gebruik gemaakt van de analysetechniek structural equation modelling in AMOS. Ook hier is vanwege de mediatie gebruik gemaakt van de bootstrap methode (Hayes, 2009), zoals beschreven in hoofdstuk 6. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van 1000 bootstrap samples (met terugplaatsing) en een 95% betrouwbaarheidsinterval. Op basis van de samples die getrokken worden, zijn de parameters en standaard fouten geschat.

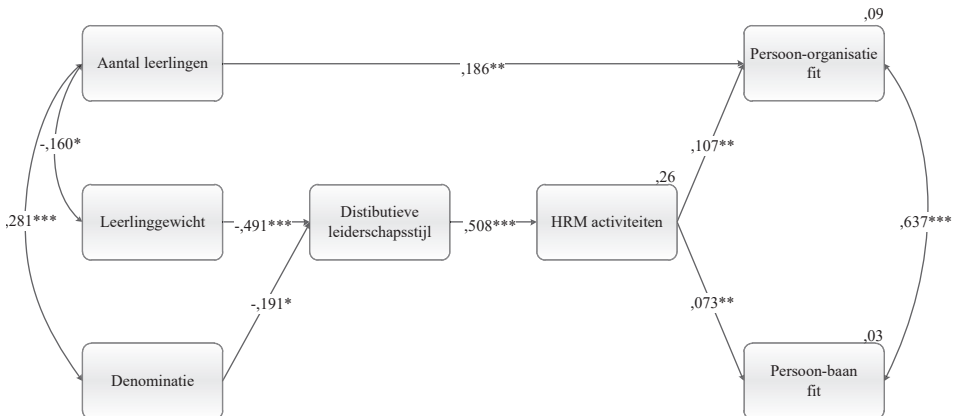
Om de fit van het empirische model vast te stellen in AMOS, is er gebruik gemaakt van verschillende fitmaten (Kline, 2010). Aan de hand van de modificatie indices is het conceptuele model aangepast naar het model zoals weergegeven in figuur 7.2. In tabel 7.9 staan de fitmaten van het empirische model aangegeven. In de rechterkolom de fitmaten die bij het model horen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er sprake is van een model met een goede fit.

Tabel 7.9 Fitmaten

Fitmaten	Resultaten
Cmin (>.90) (DF)	249,510 (235)
CMIN/DF (1<>3)	1,062
GFI (>.90)	,928
AGFI (>.85)	,908
CFI (>.95)	,997
RMSEA (<.08)	,016
Chikwadraat (niet significant)	ns

In figuur 7.2 is het empirisch model weergegeven, in deze figuur zijn alleen de significante verbanden weergegeven. Het empirische model komt overeen met het conceptueel model (figuur 7.1). Dit betekent dat hypothese 2 bevestigd kan worden. De relatie tussen leiderschapsstijl en de P-E fit van leerkrachten wordt volledig gemedieerd door het ervaren HRM-beleid. Er is zowel een indirect effect van ervaren leiderschapsstijl

op de P-O fit van leerkrachten ($\beta=.107$, $p<.01$) als een indirect effect op de P-B fit van leerkrachten ($\beta=.073$, $p<.01$). Dit betekent dat schoolleiders die een distributieve leiderschapsstijl hanteren in de ogen van leerkrachten, meer HRM-activiteiten implementeren en daardoor de P-E fit van leerkrachten vergroten.



Figuur 7.2. Empirisch model leiderschapsstijl, HRM en P-E fit

Verder is in het figuur te zien dat de ervaren leiderschapsstijl van de schoolleider van invloed is op de mate van HRM-activiteiten die geïmplementeerd worden in de perceptie van leerkrachten ($\beta=.508$, $p<.000$). Dit sluit aan bij de gevonden relatie tussen leiderschapsstijl en de implementatie van HRM in paragraaf 7.1 en bij de literatuur op het gebied van die relatie (Gilbert, 2012; Vermeeren et al., 2014). Er is geen direct verband in het empirische model tussen de leiderschapsstijl en fit. Dit duidt op de centrale rol die HRM op leerkrachtniveau speelt bij het beïnvloeden van de P-E fit, zoals ook al uit hoofdstuk 6 bleek. Daarnaast biedt deze bevinding inzicht in het mechanisme tussen de leiderschapsstijl en de P-E fit. Vanuit de literatuur wordt verondersteld dat leidinggevers invloed hebben op de P-E fit van leerkrachten door middel van hun keuzes en gedrag (Turban et al, 1988; Jansen et al., 2006; Kim et al., 2013). Waar precies de keuzes en gedrag uit bestaan is niet duidelijk. Dit onderzoek laat zien dat schoolleiders door middel van de implementatie van HRM-activiteiten vorm kunnen geven aan hun 'gedrag' en daardoor de P-E fit van leerkrachten beïnvloeden.

Figuur 7.2 laat ook verschillende verbanden zien tussen de controlevariabelen en de centrale concepten. Het verband tussen het leerlinggewicht en de leiderschapsstijl is negatief. Op scholen die meer te maken hebben met doelgroepopleerlingen, hebben schoolleiders minder vaak een distributieve leiderschapsstijl ($\beta=-.491$, $p<.000$). Opvallend is dat het leerlinggewicht in hoofdstuk 6 negatief samenhangt met HRM, maar dat

dit nu alleen een significant effect heeft op de leiderschapsstijl van de schoolleider⁶¹. Het aantal leerlingen op een school hangt net als in hoofdstuk 6 samen met de P-O fit van leerkrachten ($\beta=.186$, $p<.01$). Op grotere scholen hebben leerkrachten een grotere mate van P-O fit. Verder wordt uit figuur 7.2. duidelijk dat op bijzondere scholen minder vaak sprake is van een distributieve leiderschapsstijl in de ervaring van leerkrachten ($\beta=-.191$, $p<.05$).

Verder is te zien dat, net als in hoofdstuk 6, de P-O fit en de P-B fit met elkaar samenhangen ($r=.637$, $p<.000$). Dit is in lijn met de literatuur over de P-E fit waarin gesteld wordt dat de typen fit overlap met elkaar kunnen hebben (Kristof-Brown et al., 2005). Tot slot hebben de controlevariabelen ook onderlinge samenhang. Het aantal leerlingen op een school hangt samen met het leerlinggewicht en met de denominatie. Grote scholen hebben een lager gemiddeld leerlinggewicht ($\beta=-.160$, $p<.05$) en op bijzondere scholen in dit onderzoek is het aantal leerlingen hoger ($\beta=.281$, $p<.000$).

7.4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

7.4.1. Conclusie

In dit hoofdstuk stond de rol van de schoolleider bij de implementatie van HRM en de P-E fit van leerkrachten in het PO centraal. Er is eerst op basis van schoolleiderdata uit 2012 onderzocht of schoolleiders die meer gebruik maken van een distributieve leiderschapsstijl ook meer gebruik maken van HRM-activiteiten (hypothese 1). De gedachte hierachter is dat schoolleiders die uit gaan van intrinsiek gemotiveerde leerkrachten, vaker een stimulerende (in dit onderzoek distributieve) leiderschapsstijl zullen gebruiken om leerkrachten te motiveren. En dat schoolleiders met een dergelijke leiderschapsstijl, meer HRM-activiteiten implementeren om hun leerkrachten te motiveren (Gilbert, 2012; Vermeeren et al., 2014). Deze hypothese kan op basis van dit onderzoek bevestigd worden. Schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl maken meer gebruik van HRM-activiteiten om de leerkrachten op hun school te motiveren en in hun behoeften te voorzien. Dit bevestigt de bevindingen van Gilbert (2012) en Vermeeren et al. (2014).

Het verband tussen leiderschapsstijl en de implementatie van HRM-activiteiten is zowel gevonden op schoolniveau als op leerkrachtniveau. Ook wanneer er rekening is

61 Omdat in correlatietabel 7.5 wel een verband is tussen HRM en het leerlinggewicht, is voor de zekerheid gecontroleerd of er mogelijk sprake is van een interactie-effect van leerlinggewicht en leiderschapsstijl op HRM. Hier was echter geen sprake van.

gehouden met geneste data. Op leerkrachtniveau is daarnaast onderzocht of de implementatie van HRM-activiteiten de relatie tussen leiderschapsstijl en P-E fit medieert. Er is sprake van volledige mediatie van HRM in de relatie tussen leiderschapsstijl en de P-E fit van leerkrachten. Ook hypothese 2 wordt daarom bevestigd. Dat de schoolleider een rol speelt in de beïnvloeding van de P-E fit van leerkrachten sluit aan bij eerder onderzoek (Turban et al., 1988; Jansen et al., 2006; Kim et al., 2013). Leidinggevendens oefenen invloed uit op de P-E fit van medewerkers, door de keuzes die zij maken en het gedrag dat zij vertonen (Shamir et al. 1993; Jansen et al., 2001). Onder andere door de leiderschapsstijl die zij hanteren. In dit onderzoek geven schoolleiders vorm aan hun gedrag door middel van een distributieve leiderschapsstijl en daarmee de keuze voor de implementatie van HRM-activiteiten (zie hypothese 1), wat vervolgens positieve invloed heeft op de P-E fit van leerkrachten (in lijn met Jansen et al., 2001). Het onderliggende mechanisme van het beïnvloeden van de P-E fit kan uitgelegd worden aan de hand van het 'sociaal ruilmechanisme'. Schoolleiders als vertegenwoordigers van hun school kunnen door de manier waarop zij leerkrachten behandelen, hen het gevoel geven dat zij een goede band hebben met de school (Kim et al., 2013). Het implementeren van HRM-activiteiten is een manier om leerkrachten te laten zien dat de school betrokken bij hen is en om hun geeft. De assumptie vanuit het 'sociaal ruilmechanisme' is dat leerkrachten in ruil voor de betrokkenheid vanuit de school een positieve werkhouding en gedrag laten zien (Rhoades et al., 2002; Lavelle et al. 2007; Shore et al., 2006; zie ook hoofdstuk 3 en hoofdstuk 6).

7.4.2. Discussie

De resultaten in dit hoofdstuk dragen bij aan inzicht in het derde aandachtspunt van Paauwe et al. (2013): meer inzicht in de rol van de leidinggevende op het gebied van HRM, prestaties en fit. De veronderstelde centrale rol van de schoolleider wordt met dit onderzoek bevestigd. Niet alleen heeft zijn leiderschapsstijl invloed op de mate waarin HRM geïmplementeerd wordt, ook heeft de leiderschapsstijl via de implementatie van HRM-activiteiten invloed op de P-E fit van leerkrachten. Er is bovendien sprake van volledige mediatie, wat erop duidt dat de implementatie van HRM-activiteiten een cruciale rol speelt in de relatie tussen leiderschapsstijl en P-E fit. Dit onderzoek is een aanvulling op het onderzoek van Jansen et al., (2006) waarin een directe relatie werd gevonden tussen leiderschapsstijl en P-E fit. Het geeft meer inzicht in het mechanisme tussen leiderschapsstijl en P-E fit van leerkrachten in het primair onderwijs. Verder laten de resultaten, net als de resultaten in hoofdstuk 6, zien dat het onderzoeken van HRM in combinatie met de P-E fit van belang is voor het onderzoek naar de black box tussen HRM en prestaties (Boon et al., 2011). In de black box is het onder andere onduidelijk welke mechanismen werken op het niveau van medewerkers en welke rol de

P-E fit speelt hierin (Pauwe et al., 2013b). In dit onderzoek is enerzijds op basis van de percepties van leerkrachten duidelijk geworden dat de schoolleider door middel van HRM-activiteiten de P-E fit van leerkrachten kan vergroten, en daarnaast is duidelijk geworden dat de P-E fit van leerkrachten positief gerelateerd is aan de tevredenheid van leerkrachten (hoofdstuk 6). Zowel HRM als de tevredenheid van medewerkers zijn in eerder onderzoek in verband gebracht met de prestaties van organisaties (zie ook hoofdstuk 3 en 6).

In dit hoofdstuk speelt het gemiddelde leerlinggewicht als controlevariabele een opvallende rol. Zo blijkt eerst uit paragraaf 7.2, waarin de resultaten staan beschreven zoals gemeten op het schoolniveau, dat het leerlinggewicht niet samenhangt met het geïmplementeerde HRM-beleid. Dit is opvallend omdat in hoofdstuk 6 op leerkrachtniveau wel een verband was tussen leerlinggewicht en het (ervaren) HRM-beleid. Geen enkele van de controlevariabelen speelt overigens in paragraaf 7.2 een significante rol. Alleen de leiderschapsstijl van de schoolleider heeft in het onderzochte model invloed op de implementatie van HRM-activiteiten. Vervolgens blijkt uit paragraaf 7.3 (terug op het leerkrachtniveau) dat het gemiddelde leerlinggewicht wel correleert met HRM (net als in hoofdstuk 6) en de leiderschapsstijl, maar dat uiteindelijk in het mediatiemodel alleen een sterk negatief effect te vinden is van het leerlinggewicht op de leiderschapsstijl van de schoolleider. Deze uitkomst impliceert dat op scholen die meer te maken hebben met doelgroepleerlingen, schoolleiders in de ervaring van leerkrachten minder vaak een distributieve leiderschapsstijl hanteren. In lijn met de conclusies van dit hoofdstuk betekent dit dat op die scholen ook minder HRM-activiteiten worden geïmplementeerd in de ervaring van leerkrachten. Hoewel dit verband niet op deze manier is onderzocht, sluit het wel aan bij de bevinding in hoofdstuk 6 waarin het leerlinggewicht een negatief effect heeft op het ervaren HRM-beleid. Dat er verschillende effecten van het leerlinggewicht worden gevonden op verschillende niveaus, laat zien dat omgevingskenmerken van een school niet alleen invloed hebben op het beleid dat op schoolniveau wordt gevoerd, maar vooral ook op hoe leerkrachten HRM-beleid en gedrag van hun schoolleider ervaren. Vanuit de contingentiebenadering bezien, is het daarom ook belangrijk om HRM op verschillende niveaus te onderzoeken. Omgevingskenmerken zoals het leerlinggewicht kunnen op verschillende niveaus verschillende effecten hebben.

Concluderend kan worden gesteld dat een distributieve leiderschapsstijl in het primair onderwijs leidt tot de implementatie van meer HRM-activiteiten en dat dit invloed heeft op de P-E fit van leerkrachten. De specifieke context waarin deze relatie plaatsvindt heeft op het niveau van leerkrachten invloed op hoe zij de leiderschapsstijl van hun

schoolleider ervaren. Op scholen die meer te maken hebben met doelgroep leerlingen wordt minder vaak een distributieve leiderschapsstijl ervaren. Dit verband is echter op schoolniveau niet aanwezig. Toch wordt op basis van deze bevindingen verwacht dat juist vanwege het belang van leerkrachten bij het bereiken van prestaties, dat het leerlinggewicht een rol speelt in de relatie tussen HRM en prestaties. Het gemiddelde leerlinggewicht hangt immers samen met de opbrengsten van scholen (zie hoofdstuk 8). Scholen met een laag gemiddeld leerlinggewicht hebben vaak betere prestaties. De samenhang tussen leerlinggewicht en prestaties blijkt ook uit hoe de Inspectie om gaat met het leerlinggewicht: ze houdt rekening met het aantal leerlingen met een gewicht. Hoe meer leerlingen met een gewicht een school heeft, hoe lager de Cito score mag zijn van die school (Onderwijsraad, 2013). Wat het leerlinggewicht precies betekent in de relatie tussen HRM en prestaties zal verder onderzocht worden in hoofdstuk 8.

7.4.3. Beperkingen en implicaties voor verder onderzoek

In dit onderzoek is mogelijk sprake van common method bias omdat zowel op schoolniveau als op leerkrachtniveau de verschillende concepten gemeten zijn bij dezelfde groep respondenten en omdat alle data *self-reported* zijn (Podsakoff et al., 2003). In paragraaf 7.2. waarin de relatie tussen leiderschapsstijl en de implementatie van HRM op schoolniveau wordt onderzocht, blijkt echter uit de Harman's one factor test (Podsakoff, 1986; Podsakoff et al., 2003) dat hier waarschijnlijk geen sprake van is. Op leerkrachtniveau komt de Harman's one factor test minder goed uit, maar omdat de gevonden relatie ook op schoolniveau wordt gevonden wordt ervan uit gegaan dat het verband tussen leiderschapsstijl en HRM betrouwbaar is. Verder wordt het verband ook gevonden wanneer rekening wordt gehouden met geneste data. Dit ondersteunt het idee dat de gevonden relatie tussen leiderschapsstijl en de implementatie van HRM betrouwbaar is en niet vertekend wordt door de manier van meten.

De leiderschapsstijl is in dit hoofdstuk op twee manieren gemeten. Op het schoolniveau is gebruik gemaakt van een andere schaal dan op het leerkrachtniveau. Hierdoor is een vergelijking tussen de twee gevonden verbanden niet optimaal. In hoofdstuk 4 staat uitgebreid beschreven hoe de verschillende schalen tot stand zijn gekomen. De schaal voor schoolleiders is als schaal in een vragenlijst voorgelegd, terwijl de schaal van leerkrachten tot stand is gekomen op basis van vignetten. Tegelijkertijd zijn de twee schalen wel gebaseerd op dezelfde theorie (Self Determination Theory) en is het idee erachter dat hoe hoger de score, hoe meer er sprake is van een distributieve leiderschapsstijl. Er wordt daarom verwacht dat de gevonden verbanden ook gevonden zouden worden, wanneer op beide niveaus op dezelfde manier gemeten zou zijn. Voor vervolgonderzoek is het een aanbeveling om bij onderzoek naar verschillende niveaus

van HRM de centrale concepten zoals de (distributieve) leiderschapsstijl op dezelfde manier te meten.

In lijn met een van de aanbevelingen in hoofdstuk 6, is het ook op basis van dit onderzoek waardevol om meer onderzoek te doen naar de verschillende typen HRM-activiteiten die worden geïmplementeerd. Zoals eerder is beschreven, is HRM gemeten als een schaal bestaande uit Ability-bevorderende activiteiten, Motivation-bevorderende activiteiten en Opportunity bevorderende activiteiten. Op basis van de bevindingen in dit onderzoek is duidelijk geworden dat schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl meer HRM-activiteiten implementeren, maar is niet duidelijk welk type HRM-activiteiten zij vooral meer inzetten. Enerzijds wordt verwacht dat schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl vooral meer Opportunity-bevorderende activiteiten (autonomie en participatie) zullen gebruiken om de autonomie van leerkrachten te vergroten. Tegelijkertijd kan er vanuit worden gegaan (beredeneerd vanuit theorie Y) dat deze schoolleiders uitgaan van intrinsiek gemotiveerde leerkrachten die willen leren en kan daarom verwacht worden dat zij ook andere HRM-activiteiten zoals scholing en training (Ability) en beloning en beoordeling (Motivation) zullen inzetten om hun leerkrachten te motiveren. In hoofdstuk 8 wordt dieper in gegaan op leiderschapsstijl en de verschillende typen HRM-activiteiten op schoolniveau. Voor vervolgonderzoek is het op basis van de bevindingen in dit hoofdstuk (en hoofdstuk 6) ook van belang als er meer onderzoek gedaan wordt naar de verschillende typen HRM-activiteiten op het niveau van leerkrachten, omdat verbanden op leerkrachtniveau kunnen verschillen van dezelfde verbanden op schoolniveau. Onder andere doordat de perceptie van leerkrachten van het HRM-beleid soms afwijkt van wat schoolleiders aangeven te implementeren (zoals in hoofdstuk 5).



Hoofdstuk 8

HRM en prestaties in
het primair onderwijs



8.1. INLEIDING

In hoofdstuk 2 is al gebleken dat er de laatste jaren onder invloed van NPM in het onderwijs steeds meer nadruk komt te liggen op opbrengsten, kwaliteit en prestaties. In het onderwijs is steeds meer een rol voor HRM weggelegd om deze opbrengsten, kwaliteit en prestaties te bereiken. In de voorgaande hoofdstukken is onderzocht welke mechanismen op leerkrachtniveau een rol spelen in de relatie tussen HRM en de houding- en gedrag van leerkrachten. Een positieve houding en gedrag worden in eerder onderzoek met betere prestaties in verband gebracht (Ostroff et al., 2000; Gerhart, 2005; Fulmer et al., 2003) en is daarom relevant voor onderzoek naar de black box tussen HRM en prestaties (zie ook hoofdstuk 3). Op basis van de inzichten uit hoofdstuk 6 en 7 is duidelijk geworden dat er in de black box verschillende mechanismen op leerkrachtniveau te identificeren zijn die een rol spelen in de relatie tussen HRM en prestaties. Zo blijkt uit hoofdstuk 6 het belang van de P-E fit in de relatie tussen HRM en tevredenheid van leerkrachten en laat hoofdstuk 7 het belang van de rol van de schoolleider zien. Nu er verschillende mechanismen zijn gevonden die meer inzicht geven in de black box op het niveau van leerkrachten, staat in dit laatste empirische hoofdstuk de wijze waarop de relatie tussen HRM en prestaties tot stand komt in het primair onderwijs centraal. Verschillende onderzoeken hebben een positieve relatie tussen HRM en prestaties laten zien in andere sectoren (Arthur, 1994; Combs et al., 2006; Van De Voorde et al., 2010; Messersmith et al., 2011). Veel onderzoek naar de relatie tussen HRM en prestaties is in de private sector uitgevoerd. Onderzoek van de laatste jaren in de publieke sector geeft een zelfde beeld (Messersmith et al., 2011; Vermeeren, 2014; Mostafa et al., 2014). Daarom wordt verondersteld dat deze relatie ook in het primair onderwijs wordt gevonden. De centrale vraag in dit hoofdstuk is daarom:

Op welke manier beïnvloedt de implementatie van HRM de prestaties op scholen in het primair onderwijs?

Een punt van discussie in het onderzoek naar HRM en prestaties in de publieke sector is wat er verstaan moet worden onder prestaties. Vooral omdat publieke organisaties vaak meerdere doelen en prioriteiten hebben die met elkaar kunnen conflicteren vanwege verschillende belanghebbenden (Perry et al., 1982; Rainey, 2009). Scholen in Nederland behoren ook tot de publieke sector. Op scholen en in het onderwijsbeleid ligt de focus vooral op de kwaliteit van onderwijs en prestaties. Naast de vraag wat verstaan wordt onder prestaties, is er binnen de HRM en prestatieliteratuur ook behoefte aan de toepassing van een multidimensionale prestatie-indicator (Paauwe et

al., 2013b; hoofdstuk 3). Om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen HRM en prestaties, is het van belang om meerdere soorten prestaties op te nemen in onderzoek. Dit hoofdstuk draagt op verschillende manieren bij aan die oproep.

In hoofdstuk 3 is de prestatie-indeling van Dyer et al. (1995) beschreven. Zij maken een verdeling naar financiële uitkomsten (bijvoorbeeld winst), organisatie uitkomsten (bijvoorbeeld productiviteit en kwaliteit) en HRM-gerelateerde uitkomsten (bijvoorbeeld de houding en gedrag van medewerkers). Vanwege de publieke aard van scholen, wordt er in dit onderzoek naar HRM en prestaties niet gekeken naar financiële uitkomsten. In dit proefschrift ligt de focus op de HRM-gerelateerde uitkomsten (hoofdstuk 6 en 7) en op de organisatie uitkomsten (dit hoofdstuk). De organisatie uitkomsten worden vanaf dit punt daarom ook prestaties genoemd. Naast deze tweedeling in typen prestaties, is ervoor gekozen om beide typen ook nog verder op te delen in verschillende indicatoren. In hoofdstuk 6 en 7 worden de tevredenheid en de P-E fit van leerkrachten beschouwd als directe uitkomsten van het HRM-beleid (HRM uitkomsten). In dit hoofdstuk worden drie verschillende prestatie-indicatoren gebruikt om de prestaties van scholen te meten (organisatie uitkomsten). Hiermee wordt tegemoet gekomen aan de oproep voor een multidimensionale prestatie-indicator. Verder wordt daarbij ook een onderscheid gemaakt in subjectieve en objectieve prestatie-indicatoren. De prestatie-indicatoren worden in de volgende alinea verder toegelicht.

Een voor de hand liggende vorm van prestaties voor basisscholen is de gemiddelde Cito score van scholen (zie hoofdstuk 4), die ook door de Onderwijsinspectie als prestatie maat voor scholen wordt gebruikt. Dit is een objectieve prestatie-indicator. De verwachting is dat de inzet van HRM-activiteiten bijdraagt aan de professionalisering van leerkrachten en dat dit zal zorgen voor een betere kwaliteit van het onderwijs en betere leerprestaties (hoofdstuk 3; Ministerie van OCW, 2011). De verwachting is dat dit ook terug te zien is in de gemiddelde Cito scores. Verschillende gesprekken met schoolleiders (Van der Linden, 2012) hebben tegelijkertijd laten zien dat schoolleiders Cito scores niet toereikend genoeg vinden om de prestaties van scholen mee uit te drukken. Cito scores, ofwel de leerlingopbrengsten, vormen een onderdeel van de kwaliteit van scholen (Dijkstra et al. 2012; zie ook hoofdstuk 4). De kwaliteit van scholen kan vanuit meerdere invalshoeken benaderd worden en Cito scores vormen slechts een invalshoek. Dit sluit ook aan bij de oproep van Paauwe et al. (2013) om meer gebruik te maken van een multidimensionale prestatie-indicator. Cito scores vallen onder de noemer productiviteit in de indeling van Dijkstra et al. (2012; zie ook hoofdstuk 4). Op basis van Dijkstra et al. (2012) wordt er naast de Cito scores (productiviteit van

scholen) in dit onderzoek daarom ook gekeken naar de effectiviteit en adaptiviteit van scholen als prestatie-indicatoren.

Effectiviteit is de tweede prestatie-indicator die in dit hoofdstuk wordt geanalyseerd. Binnen de HRM-literatuur is een debat gaande over wat precies verstaan wordt onder effectiviteit van organisaties maar ondanks de verschillende definities worden er in verschillende onderzoeken positieve verbanden gevonden tussen HRM en effectiviteit (Tharenou et al., 2007). De verwachting is daarom dat HRM ook in dit onderzoek een positieve bijdrage levert aan de effectiviteit van scholen. Effectiviteit heeft betrekking op de doeltreffendheid van een organisatie (Dijkstra et al., 2012). In onderzoek naar effectiviteit in het onderwijs gaat het om de vraag welke factoren van invloed zijn op de effectiviteit/doeltreffendheid van een organisatie (Dijkstra et al., 2012). Voor het onderwijs zijn deze factoren nog vrij onbekend, terwijl wel bekend is dat de doeltreffendheid uiteindelijk positief samenhangt met onderwijsopbrengsten (Dijkstra et al., 2012). Op basis van de inzichten op het gebied van HRM en effectiviteit is het daarom een relevante toevoeging voor de onderwijssector om te onderzoeken of HRM een factor is die bijdraagt aan de effectiviteit. De effectiviteit is in dit onderzoek een subjectieve prestatie-indicator, omdat het aan de hand van percepties van schoolleiders is gemeten.

De derde prestatie-indicator is de *adaptiviteit* van scholen. Waar de *productiviteit* en *effectiviteit* van scholen te maken hebben met gegeven doelstellingen, gaat de adaptiviteit van scholen over de vraag in welke mate een school zich kan aanpassen aan zijn omgeving (Dijkstra et al., 2012). Adaptiviteit is een relevante uitkomst in het kader van de contingentiebenadering van HRM en prestaties. In die benadering wordt ervan uitgegaan dat organisaties die in staat zijn hun HRM-beleid aan te passen aan hun externe omgeving, succesvoller zijn (zie hoofdstuk 3). Adaptiviteit is gerelateerd aan de literatuur over 'lerende organisaties' van Senge (1990). Leithwood & Steinbach (1995) definiëren lerende organisaties als dynamische organisaties die zich aanpassen aan lokale omstandigheden. Onderzoek laat zien dat op scholen die zich opstellen als lerende organisatie, leerkrachten worden ondersteund om zich te ontwikkelen, vrij zijn om te experimenteren en zelf initiatieven kunnen nemen (Silins & Mulford, 2004). Dit laat direct zien op welke manier HRM hier een rol in kan spelen. Door middel van HRM-activiteiten op het gebied van training en scholing kunnen leerkrachten zich ontwikkelen, daarnaast maken HRM-activiteiten op het gebied van autonomie en participatie het mogelijk dat leerkrachten kunnen experimenteren en initiatieven kunnen tonen. Er is gebleken dat lerende organisaties beter presteren (Hofman et al., 2009). Er is nog relatief weinig onderzoek naar de relatie tussen HRM en lerende organisaties

(Kang, Snell & Swart, 2012). Bestaand onderzoek is vooral gericht op afzonderlijke HRM-activiteiten (instrumentele benadering, hoofdstuk 3) en heeft nog weinig oog voor het effect van HRM als bundel op de lerende organisatie (Arthur & Aiman-Smith, 2001; Beugelsdijk, 2008). In dit onderzoek is de adaptiviteit meegenomen als een subjectieve prestatie-indicator (net als effectiviteit).

Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven wordt er in dit onderzoek, net als in veel ander HRM en prestaties onderzoek, uit gegaan van de systeembenadering. Hierbij wordt gekeken naar het effect van een bundel van HRM-activiteiten (zoals in hoofdstuk 6 en 7) in plaats van naar het effect van afzonderlijke HRM-activiteiten op uitkomsten (zie voor meer uitleg hoofdstuk 3). HRM is in dit onderzoek geoperationaliseerd aan de hand van het AMO-raamwerk (hoofdstuk 4). De idee hierachter is dat HRM-systemen met de focus op prestaties, gericht moeten zijn op het vergroten van de Ability, de Motivation en de Opportunity to perform van medewerkers (Lepak et al., 2006; Jiang et al., 2012; Vermeeren, 2014). Medewerkers moeten de kennis en vaardigheden hebben om hun werk uit te voeren (Ability), de motivatie hebben om het werk uit te voeren (Motivation) en hun werkomgeving moet de mogelijkheid bieden om gehoord te worden (Opportunity). Verschillende onderzoeken hebben laten zien dat HRM systemen die uit deze componenten bestaan, invloed hebben op de houding en het gedrag van medewerkers en op de prestaties van organisaties (zie ook het overzichtsartikel van Jiang et al., 2012). De laatste jaren is er steeds meer besef gekomen dat verschillende typen HRM-activiteiten ook verschillende uitwerkingen kunnen hebben op uitkomsten (Gardner, Wright & Moynihan, 2011; Jiang et al., 2012; Vermeeren, 2015). Een meta-studie van Jiang et al. (2012) op basis van 116 artikelen bevestigt dit. De studie wijst uit dat een model waarin drie HRM componenten worden onderscheiden op basis van het AMO-raamwerk beter verschillen in prestaties kan verklaren, dan een model waarin HRM als een totale bundel wordt gemeten. Iets soortgelijks is ook beschreven in hoofdstuk 3 en 6 over de P-E fit die uit verschillende onderdelen bestaat. Vanwege het bovenstaande en omdat in de eerdere hoofdstukken (6 en 7) ook reeds de vraag is gerezen welk type HRM-activiteiten vooral een rol speelt in de gevonden relaties, wordt HRM in dit hoofdstuk onderzocht als drie bundels van Ability bevorderende activiteiten, Motivation bevorderende activiteiten en Opportunity bevorderende activiteiten.

Er is nog relatief weinig onderzoek geweest waarin een HRM bundel herleid werd naar drie bundels en het effect daarvan op de prestaties van organisaties (Vermeeren, 2015). Eerder onderzoek (o.a. Boxall & Macky, 2009; Jiang et al., 2012) laat zien dat vooral de Ability bevorderende activiteiten de prestaties van organisaties direct beïnvloeden. De

verklaring zou zijn dat door het vergroten van kennis en ervaring, de prestaties van organisaties meteen verbeterd kunnen worden. Onderzoek van Vermeeren (2015) laat echter zien dat ook de Opportunity bevorderende activiteiten direct invloed kunnen hebben op prestaties van publieke organisaties. Een mogelijke verklaring is dat wanneer medewerkers betrokken zijn bij de besluitvorming en wanneer zij autonomie krijgen in de uitvoering van hun werk, medewerkers direct invloed uit kunnen oefenen op de prestaties omdat zij weten wat er beter kan en hoe dit bereikt kan worden (Vermeeren, 2015). Omdat verwacht wordt dat de drie bundels van HRM-activiteiten op verschillende manieren effect hebben op prestaties, worden ze in dit onderzoek alle drie onderzocht. Op basis van het voorgaande zijn de volgende hypothesen geformuleerd:

H1: De implementatie van Ability bevorderende HRM-activiteiten heeft een positief effect op de prestaties van scholen.

H2: De implementatie van Motivation bevorderende HRM-activiteiten heeft een positief effect op de prestaties van scholen.

H3: De implementatie van Opportunity bevorderende HRM-activiteiten heeft een positief effect op de prestaties van scholen.

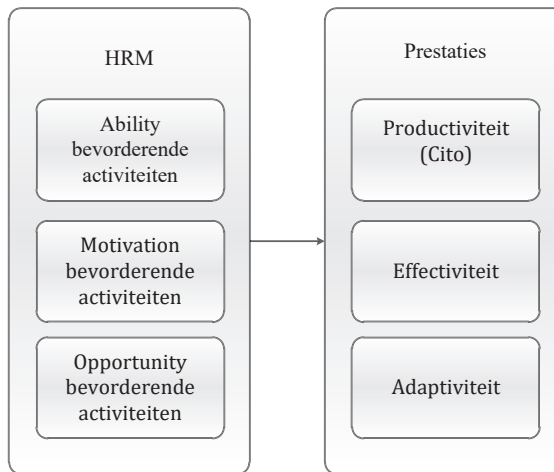
Omdat de literatuur op dit moment nog weinig inzicht biedt in de te verwachten verbanden, worden er geen aparte hypothesen geformuleerd voor de productiviteit, effectiviteit en adaptiviteit als prestatie-indicatoren in relatie tot de HRM-bundels. Eerder onderzoek naar het effect van de AMO-bundels op prestaties, zoals dat van Vermeeren (2015) had bovendien andere prestatie-indicatoren. Dit onderdeel van het onderzoek is in die zin explorerend van aard. De centrale verwachtingen zijn ook weergegeven in figuur 8.1.

De onderzoeksvraag en hypothesen worden in dit hoofdstuk onderzocht aan de hand van de schoolleiderdata uit 2012⁶². Er wordt geen gebruik gemaakt van de leerkrachtdata uit 2011, omdat met die data geen koppeling gemaakt worden tussen de leerkrachtdata en de schoolleiderdata uit 2012 om bijvoorbeeld een multilevelmodel te maken (zie hoofdstuk 4). Daarom zijn alle concepten in dit hoofdstuk gemeten op het organisatieniveau.

In paragraaf 8.2 staat het toetsen van bovenstaande 3 hypothesen centraal. Daarna wordt op basis van de resultaten uit de eerdere hoofdstukken in paragraaf 8.3 on-

⁶² Zie hoofdstuk 4 voor de uitgebreide beschrijving van de verschillende databestanden.

derzocht of de schoolleider een rol speelt in de relatie tussen HRM en prestaties. De rol van de schoolleider is een belangrijke factor gebleken voor de implementatie van HRM-activiteiten en het beïnvloeden van de tevredenheid en P-E fit van leerkrachten. Mogelijk speelt de schoolleider ook een rol in de relatie tussen HRM en prestaties. De onderbouwing van deze verwachting wordt verder toegelicht in paragraaf 8.3. De conclusie en discussie worden tot slot beschreven in paragraaf 8.4.



Figuur 8.1. Conceptueel model HRM en prestaties

8.2. HRM EN PRESTATIES IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

In navolging van paragraaf 8.1 wordt in deze paragraaf onderzocht in welke mate de verschillende bundels van HRM-activiteiten invloed hebben op de school uitkomsten.

8.2.1. Beschrijving centrale concepten

In tabel 8.1 zijn de beschrijvende statistieken weergegeven van de centrale concepten⁶³ in dit hoofdstuk. De implementatie van HRM-activiteiten is in 2012 gemeten onder schoolleiders aan de hand van 31 stellingen, in tegenstelling tot de kortere schaal die gebruikt is in hoofdstuk 6 en 7 onder leerkrachten. De productiviteit van een school bestaat uit een gemiddelde Cito score op basis van de op die school behaalde scores in 2013 en 2014. De implementatie van HRM is in het jaar 2012 gemeten onder schoolleiders, daarom is gebruik gemaakt van een gemiddelde van de Cito score uit 2013

⁶³ De leiderschapsstijl van de schoolleider is ook opgenomen in de tabel, maar wordt besproken in paragraaf 8.3.

en 2014 van scholen om ook uitspraken te kunnen doen over causaliteit. Daarnaast zijn de effectiviteit en adaptiviteit als subjectieve prestatie-indicatoren gemeten onder schoolleiders. Zie verder voor de meting van de centrale concepten hoofdstuk 4.

Tabel 8.1. Beschrijvende statistieken (N=163)

	Minimum	Maximum	M	S.D
Ability bevorderende HRM-activiteiten	1,00	5,00	3,91	,51
Motivation bevorderende HRM-activiteiten	1,00	4,84	3,62	,51
Opportunity bevorderende HRM-activiteiten	1,00	5,00	3,97	,43
Leiderschapsstijl	1,00	5,00	4,00	,47
Productiviteit (gemiddelde van Cito 2013-2014)	525,40	542,90	534,87	3,65
Effectiviteit	1,00	5,00	3,94	,52
Adaptiviteit	1,00	4,00	3,08	,47

In tabel 8.1 is te zien dat schoolleiders van de verschillende typen HRM-activiteiten, de Opportunity bevorderende activiteiten gemiddeld het meest implementeren (gemiddeld een 3,97 op een Likertschaal van 1 tot en met 5) en hierbij is de spreiding in antwoorden het kleinst (standaard afwijking van ,43). In hoofdstuk 5 leken juist de Ability bevorderende activiteiten meer geïmplementeerd te worden, op basis van gemiddelde scores per activiteit. Het verschil kan mogelijk verklaard worden, doordat in dit hoofdstuk de N kleiner is. Overigens is het verschil met de Ability bevorderende activiteiten klein (3,91), maar heeft deze bundel van activiteiten wel een grotere standaard deviatie (,51). De gemiddelde score voor de implementatie van Motivation bevorderende activiteiten is lager, namelijk 3,62 met een standaard deviatie van ,51. Al met al kan over de implementatie van de verschillende typen HRM-activiteiten geconcludeerd worden dat scholen in het algemeen gemiddeld tot veel HRM-activiteiten uit alle drie de componenten toepassen. De minimum scores van 1,00 laten zien dat er niettemin ook scholen in de data zitten die vrijwel geen HRM-activiteiten toepassen.

Op het gebied van Cito scores (productiviteit) is te zien dat de range loopt van 525,4 tot 542,9. De gemiddelde score in dit databestand (534,8 met een standaard deviatie van 3,65) sluit aan bij wat ook door Cito zelf gerapporteerd wordt als landelijk gemiddelde voor de jaren 2013 (535,0) en 2014 (534,8) (zie hoofdstuk 4; Cito, 2014). Op basis hiervan (en de toelichting in hoofdstuk 4) kan geconcludeerd worden dat de range loopt van gemiddeld lage Cito scores naar gemiddeld hoge Cito scores.

Op het gebied van effectiviteit kan geconcludeerd worden dat er op de meeste scholen volgens de schoolleider in een redelijke tot sterke mate sprake is van effectiviteit (het gemiddelde is 3,94 met een standaard deviatie van ,52). Net als bij HRM en leiderschapsstijl laat de tabel wel zien dat er op het gebied van effectiviteit ook scholen zijn die hier relatief laag (1) en relatief hoog (5) op scoren. Tot slot is hetzelfde op te merken bij de adaptiviteit van scholen (de range loopt tussen 1 en 4). Opvallend is dat op het gebied van adaptiviteit (gemeten op een 5-punts Likertschaal) het gemiddelde (3,08) relatief lager is dan de andere gemiddelden in de tabel.

De beschrijvende resultaten in tabel 8.1 zijn op twee punten belangwekkend voor dit onderzoek. Allereerst is een verschil op te merken tussen de drie bundels van HRM-activiteiten. De Opportunity bevorderende activiteiten worden gemiddeld relatief vaak geïmplementeerd, terwijl de Motivation bevorderende praktijken gemiddeld duidelijk minder vaak geïmplementeerd worden. Bij de Opportunity bevorderende activiteiten moet wel opgemerkt worden dat in hoofdstuk 5 zichtbaar is geworden dat vooral de participatie bevorderende activiteiten veel geïmplementeerd worden en de autonomie bevorderende activiteiten relatief minder. Ten tweede valt het op dat er verschillen zijn tussen de drie verschillende prestatie-indicatoren. Bezien vanuit de range van de verschillende indicatoren is het gemiddelde van de Cito score namelijk te classificeren als gemiddeld, het gemiddelde van effectiviteit is te classificeren als relatief hoog en het gemiddelde van adaptiviteit is te classificeren als relatief laag. Dit verschil laat al zien waarom het voor meer inzicht in de relatie tussen HRM en prestaties van belang is om meerdere typen prestaties mee te nemen.

In tabel 8.2 zijn de correlaties weergegeven tussen de centrale concepten. Daarnaast zijn de controlevariabelen opgenomen in de tabel (zie voor een toelichting hoofdstuk 4). Een toevoeging aan de tot nu toe gebruikte controlevariabelen in dit specifieke hoofdstuk is de controlevariabele 'eerdere prestaties'. Deze (objectieve) controlevariabele is het gemiddelde van de Cito score uit 2011 en uit 2012⁶⁴. Er is gekozen om hiervoor te controleren, omdat verwacht wordt dat eerdere prestaties mogelijk invloed hebben op de latere prestaties van scholen. Door hiervoor te controleren, wordt een mogelijke vertekening van het effect van HRM op prestaties voorkomen. Naast de eerdere prestaties als controlevariabele is leiderschapsstijl extra opgenomen in de

64 Omwille van de N in dit hoofdstuk is er gekozen voor een gemiddelde van de Cito score in 2011 en 2012 en niet uit eerdere jaren. De N zou anders aanzienlijk dalen. Desondanks daalt de N wel naar 147. Er is gekozen voor een gemiddelde van beide jaren en niet een enkel jaar om uitschieters te voorkomen (net als bij de meting van productiviteit/Cito 2013-2014; zie hoofdstuk 4). De Cito score 2012 is tot stand gekomen voor de meting van HRM in de schoolmonitor 2012 en wordt daarom wel beschouwd als een eerder behaalde prestatie.

tabel. De leiderschapsstijl van de schoolleider komt later in dit hoofdstuk aan de orde (paragraaf 8.3) en zal hier buiten beschouwing worden gelaten.

Tabel 8.2. Correlaties (N=147)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Ability bevorderende activiteiten		,65**	,56**	,51**	-,05	,55**	,47**	,054	,02	,10	-,04
2 Motivation bevorderende activiteiten			,48**	,47**	-,05	,37**	,43**	,074	-,05	,15	-,02
3 Opportunity bevorderende activiteiten				,61**	-,07	,51**	,44**	,051	-,13	,04	-,09
4 Leiderschapsstijl					,02	,52**	,46**	,003	-,05	,06	,03
5 Productiviteit (Cito)						,22**	,09	-,54**	,63**	,09	,05
6 Effectiviteit							,52**	-,11	,22**	,06	-,02
7 Adaptiviteit								-,09	-,01	,01	,11
8 Leerlinggewicht									-,58**	-,07	,03
9 Eerdere productiviteit (Cito)										,04	-,04
10 Denominatie											-,22**
11 Bovenschools management											

Uit tabel 8.2 blijkt dat alle drie de bundels van HRM-activiteiten samenhangen met verschillende prestatie-indicatoren. De Ability bevorderende activiteiten hebben een positief verband met de effectiviteit van scholen ($r=.55$, $p<.01$) en de adaptiviteit van scholen ($r=.47$, $p<.01$). Daarnaast heeft de bundel van Motivation bevorderende activiteiten ook zowel met de effectiviteit ($r=.37$, $p<.01$) als met de adaptiviteit ($r=.43$, $p<.01$) een positief verband. Tot slot heeft de bundel van Opportunity bevorderende activiteiten ook een positief verband met de twee prestatie-indicatoren, effectiviteit ($r=.52$, $p<.01$) en adaptiviteit ($r=.46$, $p<.01$). Twee punten zijn hierbij opvallend. Allereerst wordt er geen verband gevonden tussen de bundels van HRM-activiteiten en de productiviteit van scholen (Cito). Er zijn alleen verbanden met de subjectieve prestatie-indicatoren. Tegelijkertijd is er wel een verband tussen de prestatie-indicatoren

onderling, ook tussen effectiviteit en adaptiviteit met de productiviteit (dit wordt later verder toegelicht). Ten tweede is het gevonden verband tussen de HRM bundels en de adaptiviteit en effectiviteit relatief sterk. Dit kan wijzen op common method bias, maar een controle door middel van een Harman's one factor test (zie voor meer uitleg hoofdstuk 7) laat zien dat hier waarschijnlijk geen sprake van is.

Uit de tabel (8.2) is verder op te maken dat geen van de controlevariabelen een significant verband heeft met de bundels van HRM-activiteiten. Wel zijn er verbanden te zien met de prestatie-indicatoren. Zo heeft het gemiddelde leerlinggewicht een negatief verband met de productiviteit (Cito 2013-2014) van een school ($r=-.54$, $p<.01$). Tegelijkertijd is er een positieve samenhang tussen eerdere prestaties en productiviteit in het heden zoals onderzocht als prestatie-indicator ($r=.63$, $p<.01$). De sterkte van het verband laat zien dat er sprake is van samenhang, maar dat er ook andere factoren van invloed zijn op de Cito scores. Anders zou de samenhang sterker zijn. Ook hebben eerdere prestaties een positief verband met de huidige effectiviteit van scholen ($r=.22$, $p<.01$).

Deze laatste bevinding sluit meteen aan bij de samenhang tussen de prestatie-indicatoren onderling en de AMO-bundels onderling in dit onderzoek. In de correlatietabel is namelijk te zien dat de prestatie-indicatoren onderling samenhangen. De productiviteit van de school hangt zoals hierboven beschreven positief samen met de effectiviteit van de school ($r=.22$, $p<.01$). Dit kan betekenen dat schoolleiders bij hun beoordeling van de effectiviteit Cito scores meenemen in hun beoordeling, maar daarnaast ook andere factoren in beschouwing nemen. Daarnaast is er een relatief sterk verband tussen de effectiviteit en adaptiviteit van scholen ($r=.52$, $p<.01$). Ook de HRM bundels hangen onderling samen. De bundel met Ability bevorderende activiteiten hangt samen met de Motivation bevorderende activiteiten ($r=.65$, $p<.01$) en met de Opportunity bevorderende activiteiten ($r=.57$, $p<.01$). Daarnaast is er ook een positief verband tussen de Motivation bevorderende activiteiten en de Opportunity bevorderende activiteiten ($r=.48$, $p<.01$).

De resultaten laten het belang zien van het in verband brengen van verschillende HRM bundels met verschillende prestatie-indicatoren (multidimensionale prestatie-indicator). De verschillende bundels laten immers uiteenlopende verbanden zien met de verschillende prestatie-indicatoren. Het bevestigt ook dat het meten van prestaties aan de hand van alleen Cito scores een eenzijdige manier van meten is. Er zijn namelijk ook verbanden gevonden met effectiviteit en adaptiviteit. Tot slot hangen de verschillende prestatie-indicatoren ook met elkaar samen. De gevonden samenhang impliceert dat scholen die effectief zijn en hun doelstellingen behalen, betere leerlingopbrengsten

hebben. Ook impliceert het dat scholen die meer adaptievermogen hebben en zich beter kunnen aanpassen op de omgeving effectiever zijn. Er moet wel rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat de perceptie van de schoolleider beïnvloed kan zijn door eerder behaalde (goede) prestaties en dat hij daarom de subjectieve prestatie-indicatoren ook positief beoordeelt. Aan de andere kant is te zien dat de adaptiviteit van scholen geen verband heeft met eerdere prestaties en lijkt de beoordeling van schoolleiders op het gebied van adaptiviteit daarom niet beïnvloed door eerdere prestaties. Daarnaast is het verband tussen effectiviteit en adaptiviteit in het onderwijs een verband wat ook al eerder is gevonden in de literatuur (Dijkstra et al., 2012).

8.2.2. Multivariate analyses

Nu in paragraaf 8.2.1 zichtbaar is geworden dat er verschillende verbanden te onderscheiden zijn tussen de bundels van HRM-activiteiten en de verschillende prestatie-indicatoren, worden in deze paragraaf de drie geformuleerde hypothesen getoetst.

In tabel 8.3 worden de resultaten van de regressie analyses weergegeven. Allereerst zijn er twee modellen getest met daarin de productiviteit als afhankelijke variabele. In het eerste model zijn alleen de controlevariabelen meegenomen en in het tweede model is HRM toegevoegd. Uit beide modellen blijkt dat er alleen significante effecten van controlevariabelen zijn op de productiviteit van scholen, en niet van HRM. Net als in de correlatietabel (8.2) heeft het leerlinggewicht een negatief effect op de productiviteit ($\beta = -.249$, $p < .01$). Hoe hoger het gemiddelde leerlinggewicht, hoe lager de gemiddelde Cito score is. Daarnaast is er een positief effect van eerdere productiviteit op de productiviteit op het moment van meten ($\beta = .489$, $p < .01$). In het model met alleen de controlevariabelen is de verklaarde variantie 44,9%. Omdat HRM geen significant effect heeft op de productiviteit stijgt de verklaarde variantie met HRM in het model slechts tot 45,3%.

Ook zijn er twee modellen opgesteld met effectiviteit als afhankelijke variabele. Allereerst blijkt in het eerste model in tabel 8.3 dat productiviteit uit het verleden een positief effect heeft op de effectiviteit van scholen ($\beta = .231$, $p < .01$). Concreet betekent dit dat hoe hoger de Cito score was in eerdere jaren, hoe groter de effectiviteit van de school door de schoolleider wordt ervaren. In het tweede model is dit effect ook terug te vinden ($\beta = .263$, $p < .01$). Uit het tweede model blijkt dat ook twee bundels van HRM-activiteiten invloed hebben op de effectiviteit van scholen. Allereerst is er een positief effect van de Ability bevorderende activiteiten op de effectiviteit van een school ($\beta = .361$, $p < .000$). Hoe meer Ability bevorderende activiteiten zijn geïmplementeerd, hoe groter de effectiviteit van scholen in de ervaring van schoolleiders. Daarnaast is er een positief effect van de Opportunity bevorderende activiteiten op effectiviteit ($\beta = .357$, $p < .000$). Ook hier geldt,

hoe meer van deze activiteiten zijn geïmplementeerd, hoe groter de effectiviteit. De verklaarde variantie in het model met de HRM bundels erin is 42,6%, tegenover 4,9% wanneer alleen de controlevariabelen in het model zaten.

Tabel 8.3. Regressie analyses met prestatie-indicatoren als afhankelijke variabelen (N=147)

Variabelen	Cito (2013-2014)		Effectiviteit		Adaptiviteit	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
Leerlinggewicht	-,259**	-,249**	,028	,008	-,144	-,175*
Eerdere productiviteit	,476***	,489***	,231*	,263**	-,090	-,069
Denominatie	,080	,086	,049	-,010	,025	-,033
Bovenschools management	,098	,101	-,001	,039	,119	-,143*
Ability		-,079		,361***		,247*
Motivation		,005		-,027		,180
Opportunity		,052		,357***		,229*
R ²	,449	,453	,049	,426	,028	,329
F	28,952***	16,453***	1,846	14,722***	1,009	9,715***

Tot slot zijn er twee modellen getoetst met adaptiviteit als afhankelijke variabele. In het eerste model zijn er geen significante verbanden tussen de controlevariabelen en adaptiviteit. In het tweede model met de HRM bundels toegevoegd, is allereerst te zien dat het leerlinggewicht een negatief significant effect heeft op de door schoolleiders ervaren adaptiviteit van scholen ($\beta = -.175$, $p < .05$). Hoe meer scholen met doelgroep-leerlingen te maken hebben (hoger leerlinggewicht), hoe minder goed scholen in staat zijn om zich aan te passen. Ten tweede blijkt dat de aanwezigheid van een bovenschools management een negatief effect heeft op de adaptiviteit van scholen ($\beta = -.143$, $p < .05$). Net als bij de prestatie-indicator effectiviteit, blijkt dat zowel de bundel van Ability bevorderende activiteiten ($\beta = .247$, $p < .05$) als de bundel van Opportunity bevorderende activiteiten ($\beta = .229$, $p < .01$) van invloed is op de ervaren adaptiviteit van scholen.

De analyses laten zien dat twee van de drie hypothesen gedeeltelijk bevestigd worden. De Ability bevorderende activiteiten hebben zowel een positief effect op de effectiviteit als de adaptiviteit van scholen (hypothese 1). Daarnaast hebben de Opportunity bevorderende activiteiten ook een positief effect op de effectiviteit en adaptiviteit van scholen (hypothese 3). Hypothese 2 kan niet bevestigd worden, de Motivation bevorderende

activiteiten hebben in de onderzochte modellen geen effect op de prestaties van scholen. Dit sluit aan bij het idee zoals ook beschreven door Vermeeren (2015), dat deze bundel van activiteiten waarschijnlijk indirect via het niveau van medewerkers prestaties van organisaties beïnvloedt. Er is geen verband tussen de bundels van HRM en de productiviteit (Cito scores) van scholen. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat er in eerder onderzoek (Janssen et al., 2011) een indicatie werd gevonden dat zwakkere scholen die meer te maken hebben met doelgroepopleerlingen meer HRM-activiteiten implementeren. Het is mogelijk dat het verband tussen HRM en Cito andersom loopt en dat een lagere Cito score ervoor zorgt dat schoolleiders meer HRM-activiteiten gaan implementeren. Zoals eerder beschreven kunnen tegenvallende prestaties ervoor zorgen dat schoolleiders op zoek gaan naar andere manieren om de schoolprestaties te verhogen (Teddlie et al., 1993; Witziers et al., 2003). Mogelijk gaan zij in deze situatie ook meer HRM-activiteiten implementeren. Hoewel dit verband niet op deze manier in de data is gevonden, geeft het wel aan hoe complex de relatie tussen HRM en Cito is.

De resultaten tot nu toe geven op verschillende manieren meer inzicht in de vragen die er liggen in de literatuur. Allereerst laten de resultaten zien dat het zinvol is om een HRM systeem op te delen in verschillende bundels van HRM-activiteiten en het effect van deze bundels te onderzoeken op de prestaties van organisaties. De resultaten laten namelijk zien dat de bundels van HRM-activiteiten verschillende effecten hebben op prestaties, zoals ook Vermeeren (2015) en Jiang et al (2012) verwachtten. In dit onderzoek komt bijvoorbeeld naar voren dat de Opportunity bevorderende activiteiten de sterkste samenhang hebben met de prestaties van scholen. Terwijl in eerder onderzoek (Vermeeren, 2015) juist verwacht werd dat vooral de Ability bevorderende activiteiten sterk van invloed zijn op de prestaties van organisaties. Mogelijk heeft dit ook te maken met de sector waarin dit onderzoek is uitgevoerd. In het onderwijs werken professionals en professionals hebben autonomie nodig in hun werk (Honingh et al., 2014; Noordegraaf, 2011; zie ook hoofdstuk 3; hoofdstuk 6). Mogelijk geldt dat hoe meer autonomie en inspraak leerkrachten krijgen, hoe beter zij in kunnen spelen op wat zij nodig achten om de prestaties te verhogen en hoe beter de prestaties daardoor meteen zijn. De resultaten laten zien dat net als in het onderzoek van Vermeeren (2015) de Motivation bevorderende activiteiten geen direct effect hebben op de prestatie-indicatoren. Of deze activiteiten via de houding en het gedrag van medewerkers de prestaties verhogen is niet onderzocht.

Daarnaast laten de resultaten het nut zien van het toepassen van een multidimensionale prestatie-indicator. Te zien is dat de bundels van HRM-activiteiten (Ability en Opportunity) een verschillend effect hebben op de verschillende prestatie-indicatoren.

Zo is er maar bij twee van de drie prestatie-indicatoren sprake van een verband met de HRM bundels en is daarnaast het verband tussen HRM en de effectiviteit groter dan het verband met de adaptiviteit van scholen. Wanneer slechts een prestatie-indicator wordt meegenomen in het onderzoek, worden mogelijk andere belangrijke uitkomsten over het hoofd gezien. Met het oog op de context van organisaties is het daarbij van belang om te zien dat de verschillende controlevariabelen ook een verschillend effect hebben op de verschillende prestatie-indicatoren. Om dus een goed beeld te krijgen van welke factoren een rol spelen in de relatie tussen HRM en prestaties, bevestigt dit onderzoek dat een multidimensionale prestatie-indicator daarin een belangrijke bedrage heeft.

Tot slot valt het op dat de implementatie van HRM wel samenhangt met de subjectieve prestatie-indicatoren en niet met de objectieve prestatie-indicator. Hoewel de discussie bestaat dat subjectieve prestatie-indicatoren mogelijk voor een vertekend beeld zorgen, zijn het aan de andere kant indicatoren waarin schoolleiders rekening hebben kunnen houden met de specifieke omgeving van hun school. In het kader van de contingentie benadering is het daarom relevant om de subjectieve prestatie-indicatoren te analyseren.

Concluderend kan gezegd worden dat het verband tussen HRM en prestaties ook in het primair onderwijs bestaat. De resultaten tot nu toe dragen bij aan het onderzoek naar de relatie tussen HRM en prestaties en de vraag naar een multidimensionale prestatie-indicator (Paauwe et al., 2013b). Ook draagt het bij aan het onderzoek in de onderwijssector en de vraag om kwaliteit vanuit verschillende invalshoeken te benaderen (Dijkstra et al., 2012). Met het beschrijven van de relaties tussen HRM en prestaties zijn nu alle drie de aandachtspunten voor onderzoek naar HRM en prestaties (zoals benoemd in hoofdstuk 1) behandeld. In hoofdstuk 5 is onderzoek gedaan naar de implementatie fit van HRM tussen schoolleiders en leerkrachten, in hoofdstuk 6 is onderzoek gedaan naar de P-E fit van leerkrachten en in hoofdstuk 7 stond de rol van de schoolleider bij de implementatie van HRM centraal. Nu alle drie de aandachtspunten behandeld zijn, geven de inzichten uit dit hoofdstuk en uit eerdere hoofdstukken aanleiding om de laatste twee aandachtspunten te combineren. In zowel hoofdstuk 5 als hoofdstuk 7 werd duidelijk dat schoolleiders een cruciale rol spelen bij de implementatie van HRM. Op basis van de bevindingen op schoolniveau in hoofdstuk 7 waarbij duidelijk werd dat schoolleiders door hun leiderschapsstijl invloed hebben op de mate van HRM-activiteiten die zij implementeren, wordt verwacht dat zij indirect hierdoor ook invloed hebben op de prestaties van scholen. De relatie tussen HRM en prestaties is immers in dit hoofdstuk ook al gelegd. Op welke manier schoolleiders met hun leiderschapsstijl de verschillende bundels van HRM-activiteiten implementeren is daarbij een extra inzicht wat verworven wordt. In paragraaf 8.3. wordt dit verder toegelicht.

8.3. DE ROL VAN DE SCHOOLLEIDER IN DE RELATIE TUSSEN HRM EN PRESTATIES

Zowel uit de HRM-literatuur (Purcell et al., 2007; Knies, 2012; Vermeeren et al., 2014) als uit dit proefschrift (hoofdstuk 7) blijkt het belang van leiderschapsstijl bij de implementatie van HRM-activiteiten. HRM wordt daarnaast in de literatuur (o.a. O'Toole et al., 2008; Messersmith et al., 2011; Vermeeren, 2014b; Mostafa et al., 2014) en in paragraaf 8.2 van dit proefschrift in verband gebracht met betere prestaties. Tegelijkertijd is er ook veel onderzoek naar de invloed van leiderschapsstijl op de prestaties van organisaties en wordt dit verband gevonden (Giambatista, 2004; Rowe, Cannella, Rankin & Gorman, 2005; Jing & Avery, 2008; Avolio, 1999; Bass, 1998; Judge & Piccolo, 2004; Keller, 2006; Purcell et al., 2004; Yukl, 2012). Ook in de onderwijsliteratuur worden verbanden gevonden tussen leiderschapsstijl en schooluitkomsten (Witziers, Bosker & Krüger, 2003; Marzano, 2004; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Seashore Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010). Vanwege wisselende resultaten in onderzoek naar de relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties zowel in de onderwijsliteratuur (Krüger, 2010) als de leiderschapsliteratuur (Jing et al., 2008), is er behoefte aan meer onderzoek naar onder andere mediërende factoren die de relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties kunnen verklaren (Jing et al., 2008).

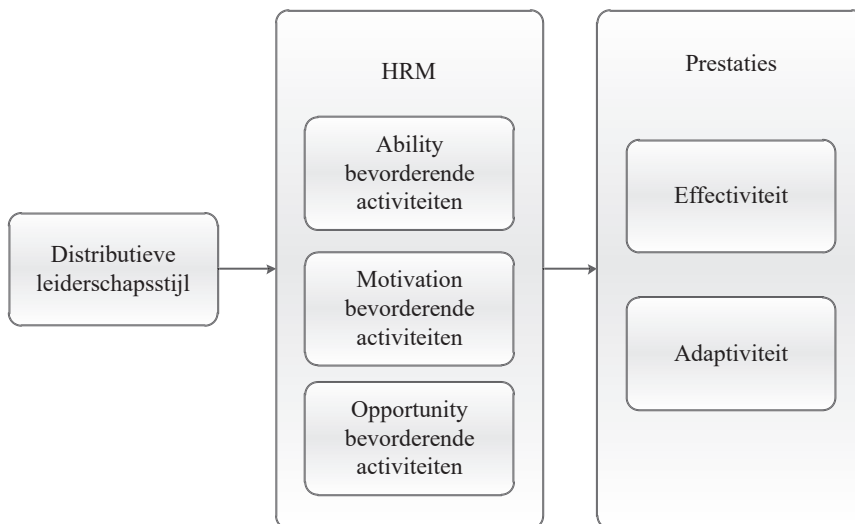
Op basis van de bevindingen tot nu toe en de literatuur wordt verwacht dat de implementatie van HRM-activiteiten hier een rol in speelt. In hoofdstuk 7 is het verband gelegd tussen de leiderschapsstijl van de schoolleiders en de implementatie van HRM-activiteiten en in de voorgaande paragraaf (8.2) is het verband gelegd tussen de implementatie van HRM-activiteiten en prestaties van scholen. Dit ondersteunt de veronderstelling dat het verband tussen leiderschapsstijl en prestaties op zijn minst gedeeltelijk via HRM loopt. In lijn met paragraaf 8.2 wordt HRM in deze paragraaf als drie bundels van HRM-activiteiten onderzocht (op basis van het AMO-raamwerk). Dit deel van het onderzoek biedt inzicht in twee verschillende onderzoeksvragen. Allereerst geeft het inzicht in de relatie tussen leiderschapsstijl, HRM en prestaties. Tegelijkertijd ontstaat er meer inzicht in het gebruik van de AMO bundels van HRM-activiteiten door schoolleiders met hun leiderschapsstijl. In tegenstelling tot hoofdstuk 7 waarin het effect van leiderschapsstijl op HRM als totale bundel is onderzocht. Op basis van de bevindingen in paragraaf 8.2 worden de prestatie-indicatoren adaptiviteit en effectiviteit onderzocht. Productiviteit (Cito) bleek immers geen verband te hebben met HRM. Bovendien is in de correlatietabel (8.2) te zien dat er geen verband is tussen leiderschapsstijl en productiviteit. Vanwege de verwachtte relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties en omdat er een positief verband is tussen leiderschapsstijl en HRM

(hoofdstuk 7) en tussen HRM en prestaties (paragraaf 8.2), wordt in deze paragraaf de volgende hypothese onderzocht:

H4: De relatie tussen de leiderschapsstijl van de schoolleider en prestaties van scholen wordt gemedieerd door de manier waarop HRM wordt geïmplementeerd.

Omdat er in de literatuur ook nog relatief weinig is geschreven over het type HRM-activiteiten dat schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl inzetten, is de hypothese net als in paragraaf 8.2 algemeen geformuleerd. Vanwege dezelfde reden is tevens besloten om de Motivation bevorderende activiteiten wel mee te nemen, ondanks dat er geen verband met de prestaties is gevonden in de voorgaande paragraaf. Meer inzicht in welk type HRM-activiteiten schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl gebruiken, draagt immers bij aan het vergroten van kennis van de black box tussen HRM en prestaties.

De verbanden die worden onderzocht in deze paragraaf worden weergegeven in het conceptueel model in figuur 8.2.



Figuur 8.2. Conceptueel model leiderschapsstijl, HRM en prestaties

8.3.1. Beschrijving centrale concepten

In paragraaf 8.2.1 zijn de centrale concepten die in dit hoofdstuk centraal staan beschreven, op leiderschapsstijl na. De leiderschapsstijl van schoolleiders is gemeten onder schoolleiders en heeft op een Likert schaal van 1 tot 5 (zie hoofdstuk 4) een

gemiddelde van 4,00 (tabel 8.1). De standaard deviatie daarbij is .47, wat erop duidt dat schoolleiders in redelijke tot sterke mate aangeven dat zij een distributieve leiderschapsstijl hanteren (zie ook hoofdstuk 4 en hoofdstuk 7). Uit de correlatietabel (8.2) blijkt verder dat, zoals ook uit hoofdstuk 7 bleek, een distributieve leiderschapsstijl van de schoolleider samenhangt met de implementatie van HRM-activiteiten. De samenhang tussen de leiderschapsstijl en de drie typen activiteiten varieert wel in sterkte. Het verband tussen leiderschapsstijl en de Opportunity bevorderende activiteiten is het sterkst ($r=.61$, $p<.01$). Deze autonomie- en participatie vergrotende activiteiten zijn ook de activiteiten die op zijn minst verwacht kunnen worden bij een distributieve leiderschapsstijl omdat deze leiderschapsstijl ook gericht is op het vergroten van autonomie en participatie. Daarnaast is de samenhang met de Ability bevorderende activiteiten ($r=.51$, $p<.01$) en de samenhang met de Motivation bevorderende activiteiten (.48, $p<.01$) relatief sterk. Tot slot blijkt uit de correlatietabel dat een distributieve leiderschapsstijl van de schoolleider ook positief samen hangt met de effectiviteit ($r=.52$, $p<.01$) en de adaptiviteit ($r=.46$, $p<.01$) van scholen.

8.3.2. Betrouwbaarheid schalen

Om te onderzoeken of de gebruikte schalen in dit deel van het onderzoek zich voldoende onderscheiden in termen van convergent en discriminant validity (zie voor meer uitleg hoofdstuk 6) zijn er verschillende analyses uitgevoerd⁶⁵.

Een exploratieve factoranalyse (EFA) met daarin alle items van de leiderschapsstijl, de drie HRM bundels, adaptiviteit en effectiviteit laat zien dat er verschillende factoren te onderscheiden zijn, maar dat er ook kruisladingen zijn op de items van de leiderschapsstijl, adaptiviteit en effectiviteit wat kan duiden op overlap tussen de schalen. De items van HRM onderscheidden zich wel duidelijk van elkaar in drie verschillende factoren die te herleiden zijn tot Ability bevorderende activiteiten, Motivation bevorderende activiteiten en Opportunity bevorderende activiteiten.

Op basis van het bovenstaande en vanwege een beperkt aantal vrijheidsgraden zijn alleen de items van leiderschapsstijl, effectiviteit en adaptiviteit meegenomen in een confirmatieve factoranalyse (CFA). HRM is immers in eerder onderzoek al gevalideerd en betrouwbaar gebleken. Op basis van de CFA werd duidelijk dat een aantal items laag

⁶⁵ Zoals in hoofdstuk 4 is beschreven, zijn alle schalen in dit onderzoek vastgesteld en beschreven na de uitvoering van EFA's en CFA's en na het vast stellen van de convergent validity en discriminant validity. De beschrijving staat op deze plek in het hoofdstuk geschreven vanwege praktische redenen. Onder andere omdat het uitvoeren van een CFA een logische eerste stap is van de SEM analyse die later volgt.

scoorden op adaptiviteit, effectiviteit en leiderschapsstijl ($< .4$). Door het verwijderen van laag ladende items, ontstaat er een model met goede fitmaten (tabel 8.4)⁶⁶.

Tabel 8.4. Fitmaten onderzoeksmodel

Fitmaten	Resultaten
Cmin ($>.90$) (DF)	52,648 (41)
GFI ($>.90$)	,939
AGFI ($>.85$)	,902
RMSEA ($<.08$)	,044
Chikwadraat (niet significant)	Ns

Op basis van de resultaten van de CFA is voor de constructen ook de AVE (tabel 8.5) berekend (Farell et al., 2009; zie hoofdstuk 6 en 7). In het geval van adaptiviteit ($.38$) wordt er niet aan die voorwaarde voldaan dat de AVE kleiner is dan $.5$ (discriminant validity). Dit duidt erop dat de variantie in de geobserveerde variabelen mogelijk niet alleen verklaard wordt door het construct waaronder ze vallen. Uit een nieuwe EFA (na verwijdering van de laag ladende items) blijkt dat effectiviteit, adaptiviteit en leiderschapsstijl wel als drie afzonderlijke factoren naar voren komen. Bovendien verschillen de aanwezige kruisladingen meer dan $.2$ van elkaar, wat betekent dat het geen problemen hoeft op te leveren voor discriminant validity (Gaskins, 2012). Op het gebied van convergent validity voldoen de in de CFA onderzochte centrale constructen wel aan de voorwaarde dat het kwadraat van de correlatie lager moet zijn dan de AVE van de afzonderlijke concepten (Farell et al., 2009). Concepten waarvan theoretisch verwacht wordt dat zij aan elkaar gerelateerd zijn, zijn in de gebruikte data ook aan elkaar gerelateerd (tabel 8.5).

Tabel 8.5. AVE

Construct (AVE)	Construct (AVE)	R	Kwadraat
Leiderschapsstijl	Adaptiviteit	,630	,340
Leiderschapsstijl	Effectiviteit	,640	,410

Een cross-model validation (Camilleri, 2006; zie ook hoofdstuk 6 en 7) waarbij onderzocht wordt in welke mate de verklaarde variantie (R^2) van een kleinere steekproef (20% en 80%) getrokken uit dezelfde data overeenkomt met de verklaarde variantie van de gehele steekproef, laat zien (tabel 8.6) dat het verschil in R^2 tussen het 20% model en het 80% model groter is dan de verschillen die in eerdere hoofdstukken gevonden zijn tussen het 20% model en het 80% model. Tegelijkertijd is er geen standaard in

66 De Cronbach Alpha's van de schalen staan beschreven in hoofdstuk 4.

de literatuur over wat een klein of groot verschil is. Er wordt daarom wel vanuit gegaan dat het onderzoeksmodel betrouwbaar is. Het 20% model geeft mogelijk een vertekend beeld doordat de volledige steekproef op zichzelf al niet groot is (N=147). Voor een betrouwbaar resultaat van crossmodel validation is een steekproef van minimaal 200 wenselijk, omdat vooral bij het 20% model de uitkomsten een grotere kans hebben op vertekening door uitschieters. Mogelijk is dat hier ook het geval. Daarnaast komen de resultaten van het 80% model wel in grote lijnen overeen met het model waarin de volledige steekproef is meegenomen.

Tabel 8.6. Crossmodel validation

Voorspelde variabele	Model full sample	Model 20%	Model 80%	Vershil in R2 20-80% sample
Opportunity	,371	,171	,460	,289
Motivation	,222	,061	,227	,166
Ability	,261	,104	,242	,138
Adaptiviteit	,338	,422	,310	-,112
Effectiviteit	,443	,423	,449	,026

8.3.3. Leiderschapsstijl, HRM en schoolprestaties: een mediatie model

In deze paragraaf wordt onderzocht of de relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties wordt gemedieerd door de implementatie van HRM-activiteiten (hypothese 4). Net als in de eerdere hoofdstukken worden op basis van Kline (2010) verschillende fit indices gebruikt om vast te stellen welk model het best past bij de data. Aan de hand van de verschillende modification indices is er een empirisch model (figuur 8.3) tot stand gekomen met goede fitmaten (tabel 8.7).

Tabel 8.7. Fitmaten empirisch model

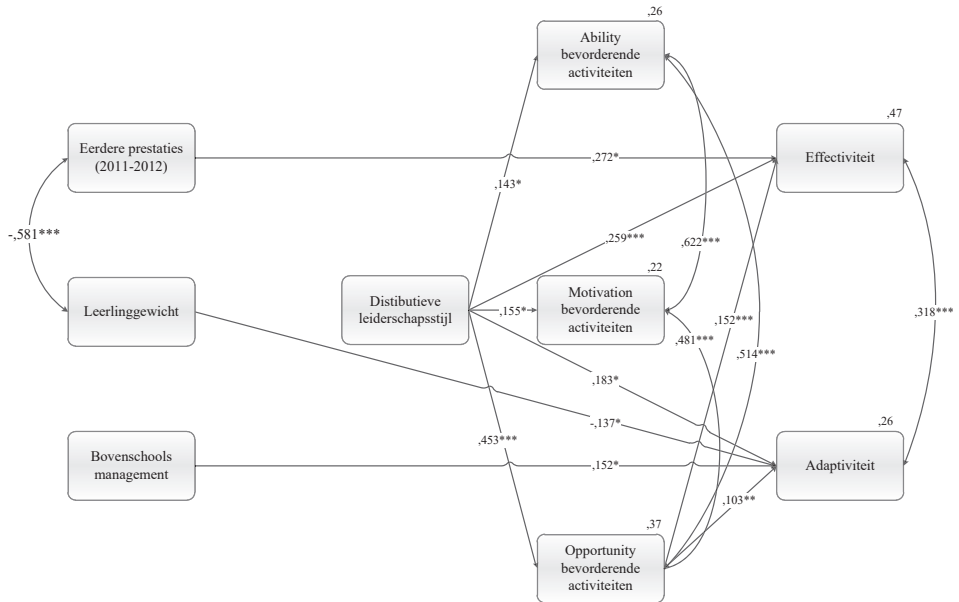
Fitmaten	Resultaten
Cmin (>.90) (DF)	11,660 (16)
GFI (>.90)	.983
AGFI (>.85)	.953
RMSEA (<.08)	.000
Chikwadraat (niet significant)	Ns

In figuur 8.3 is te zien dat er naast indirecte verbanden, op basis van de fitindices in AMOS ook directe verbanden zijn gevonden. Uit figuur 8.3 blijkt dat een distributieve leiderschapsstijl een direct positief effect heeft op de effectiviteit van scholen ($\beta=.259$, $p<.000$). Scholen die een schoolleider met een distributieve leiderschapsstijl hebben,

zijn effectiever en behalen hun doelen vaker. Daarnaast is te zien dat de distributieve leiderschapsstijl ook een positief effect heeft op de adaptiviteit van scholen ($\beta=.183$, $p<.05$). Dit impliceert dat scholen met een distributieve schoolleider zich beter kunnen aanpassen aan hun omgeving. De directe relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties sluit aan bij eerder onderzoek naar de relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties (o.a. Judge & Piccolo, 2004; Keller, 2006; Purcell et al., 2004; Yukl, 2002).

De bevindingen in figuur 8.3 laten verder zien dat hypothese 4 gedeeltelijke bevestigd kan worden. De relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties wordt namelijk gedeeltelijk gemedieerd door de implementatie van HRM-activiteiten. De relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties wordt alleen gemedieerd door de implementatie van Opportunity bevorderende activiteiten. Het indirecte effect van leiderschapsstijl op de effectiviteit van scholen is $\beta=.152$ ($p<.00$) en het indirecte effect op de adaptiviteit van scholen is $\beta=.103$ ($p<.01$). Er is geen indirect effect via de Ability bevorderende activiteiten, ondanks dat er in paragraaf 8.2 wel verbanden waren gevonden van die activiteiten met zowel effectiviteit als adaptiviteit. Zoals werd verwacht op basis van de voorgaande paragraaf, is er ook geen indirect effect via de Motivation bevorderende activiteiten.

Zoals in de inleiding van paragraaf 8.3 is beschreven geven de bevindingen in dit hoofdstuk niet alleen meer inzicht in de relatie tussen leiderschapsstijl, HRM en prestaties, maar biedt het ook inzicht in welk type HRM-activiteiten distributieve schoolleiders vooral implementeren. Figuur 8.3 laat zien dat distributieve schoolleiders alle drie de typen HRM-activiteiten implementeren, maar dat er wel een verschil is in de mate waarin dat gebeurt. De relatie tussen leiderschapsstijl en de Opportunity bevorderende activiteiten ($\beta=.453$, $p<.000$) is het sterkst. Het effect van een distributieve leiderschapsstijl op de Ability bevorderende activiteiten ($\beta=.143$, $p<.05$) en op de Motivation bevorderende activiteiten ($\beta=.155$, $p<.05$) is aanzienlijk minder groot.



Figuur 8.3. Empirisch model leiderschapsstijl, HRM en prestaties

Uit figuur 8.3 blijkt verder dat net als in paragraaf 8.2 er een positief effect is van eerder behaalde prestaties (Cito) op de huidige effectiviteit ($\beta = .272$, $p < .05$) van een school. Daarnaast heeft het gemiddelde leerlinggewicht van een school negatieve invloed op de adaptiviteit van een school ($\beta = -.137$, $p < .05$). Hoe meer een school te maken heeft met doelgroopleerlingen, hoe minder adaptief een school is. Deze uitkomst werd ook in paragraaf 8.2 gevonden. Daarnaast heeft de aanwezigheid van een bovenschools management juist een positief effect op de adaptiviteit van een school ($\beta = .152$, $p < .05$)⁶⁷.

Tot slot zijn er verschillende correlaties in het model terug te zien. Allereerst hangen de HRM bundels met elkaar samen. De verbanden zijn relatief sterk zoals ook was te zien in correlatietabel 8.2. Het verband tussen Ability bevorderende activiteiten en Motivation bevorderende activiteiten is het sterkst ($r = .622$, $p < .000$). De Ability bevorderende activiteiten hangen iets minder sterk samen met de Opportunity bevorderende activiteiten ($r = .514$, $p < .000$). Het verband tussen de Motivation bevorderende activiteiten en de Opportunity bevorderende activiteiten is het minst sterk ($r = .481$, $p < .000$). Net als al eerder uit de correlatietabel bleek, is er ook een verband tussen

⁶⁷ In paragraaf 8.2 was het effect van een bovenschools management op de adaptiviteit negatief. Het verschil komt mogelijk doordat in de huidige paragraaf alle afhankelijke variabelen tegelijk zijn opgenomen in het onderzoeksmodel. In paragraaf 8.2 zijn de drie afhankelijke variabelen afzonderlijk onderzocht in de analyses.

effectiviteit en adaptiviteit ($r=.318$, $p<.000$). Dit benadrukt nogmaals het belang van een multidimensionale prestatie-indicator. Hoewel er samenhang is tussen de verschillende prestatie-indicatoren, laten ze afzonderlijk unieke verbanden zien met HRM (en leiderschapsstijl) en dit geeft meer inzicht in de relatie tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs. Ook het gevonden verband tussen eerdere prestaties (cito 2011-2012) en effectiviteit wijst op dit belang. Tot slot is te zien dat de eerder behaalde prestaties negatief samenhangen met het gemiddelde leerlinggewicht van een school ($r=-.581$, $p<.000$).

8.4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

8.4.1. Conclusie en discussie

Op basis van de resultaten in dit hoofdstuk kan nu de centrale vraag beantwoord worden op welke manier de implementatie van HRM bijdraagt aan de prestaties van scholen in het primair onderwijs. Uit de resultaten blijkt dat zoals werd verwacht, ook in het primair onderwijs een relatie tussen HRM en prestaties bestaat. Dit sluit aan bij de bestaande HRM en prestaties literatuur (Arthur, 1994; Combs et al., 2006; Van De Voorde et al., 2010; Messersmith et al., 2011; Vermeeren, 2014). De vraag op welke manier de implementatie van HRM bijdraagt aan de prestaties kan tweeledig worden beantwoord. Allereerst door middel van het implementeren van twee bundels van HRM-activiteiten uit het AMO-raamwerk. Zowel de implementatie van Ability bevorderende activiteiten als de implementatie van Opportunity bevorderende activiteiten heeft namelijk invloed op de adaptiviteit en effectiviteit van scholen. Dit wordt in de volgende alinea verder toegelicht. Ten tweede is gebleken dat ook de schoolleider een rol speelt bij de implementatie van HRM (net als in hoofdstuk 7) en onder andere op die manier de prestaties beïnvloed. Schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl maken voornamelijk gebruik van de Opportunity bevorderende activiteiten en beïnvloeden via die activiteiten zowel de adaptiviteit als de effectiviteit van scholen. Ook dit wordt verder toegelicht in de discussie.

De resultaten in het eerste deel van dit hoofdstuk hebben laten zien dat zowel de Ability bevorderende activiteiten als de Opportunity bevorderende activiteiten invloed hebben op de effectiviteit en de adaptiviteit van scholen. Dit sluit aan bij eerder onderzoek van Vermeeren (2015) die ook een effect vond van deze twee bundels van HRM-activiteiten op prestaties. De effecten van de Ability bevorderende activiteiten zijn iets sterker dan de effecten van de Opportunity bevorderende activiteiten op de prestatie-indicatoren. Er is geen verband gevonden tussen de implementatie van HRM-activiteiten en de

productiviteit (Cito scores) van scholen. Dit sluit aan bij het onderzoek in 2010 naar HRM en prestaties (Janssen et al., 2011) waarin ook geen direct verband werd gevonden tussen HRM en Cito scores⁶⁸. Wel blijkt dat eerdere prestaties (Cito scores uit het verleden) invloed hebben op de effectiviteit van scholen, wat in ieder geval erop wijst dat er een verband is tussen de objectieve en subjectieve prestatie-indicatoren in dit onderzoek en dat de perceptie van schoolleiders met betrekking tot effectiviteit niet enkel beïnvloed worden door de Cito prestaties op het moment van meten.

Het eerste deel van het onderzoek heeft drie centrale bevindingen. Allereerst dat het relevante inzichten oplevert wanneer je HRM opdeelt in verschillende componenten, omdat iedere component andere effecten heeft op de prestatie-indicatoren (in lijn met Jiang, 2012; Vermeeren, 2015). Ten tweede dat het onderzoeken van meerdere prestatie-indicatoren meer zegt over de relatie tussen HRM en prestaties (Pauwe et al., 2013b). Een gevonden verband met de ene prestatie-indicator, wil niet direct zeggen dat het verband ook geldt voor een andere prestatie-indicator. Ondanks dat de prestatie-indicatoren met elkaar samen hangen. Er ontstaat op deze manier een meer volledig beeld van de relatie tussen HRM en prestaties. In lijn hiermee geven de resultaten meer inzicht in de relatie tussen HRM en adaptiviteit (zie hoofdstuk 3; Kang et al., 2012) en dan specifiek door het gebruik van bundels van HRM-activiteiten (Arther et al., 2001). Ook sluit het aan bij de oproep van Dijkstra et al. (2012) om meerdere facetten van onderwijskwaliteit te onderzoeken en niet de focus te leggen op slechts een facet omdat dat een te eenzijdige blik geeft. Ten derde is duidelijk geworden dat in het primair onderwijs de implementatie van HRM bijdraagt aan de effectiviteit van scholen. Binnen de onderwijsliteratuur is dit een waardevolle bijdrage omdat er nog onduidelijkheid is welke mechanismen bijdragen aan effectiviteit (Dijkstra et al., 2012).

Op basis van inzichten uit de literatuur (o.a. Keller, 2006; Purcell et al., 2004; Witziers et al., 2003; Marzano et al., 2004; Leithwood et al., 2004; Seashore et al., 2010) en op basis van de bevindingen in eerdere hoofdstukken (hoofdstuk 5 en 7), is ook de rol van de schoolleiders in de relatie tussen HRM en prestaties in het tweede deel van dit hoofdstuk onderzocht. Verwacht werd dat de leiderschapstijl van de schoolleider invloed heeft op de implementatie van HRM-activiteiten en dat dit invloed heeft op de prestaties van scholen. Uit de resultaten blijkt dat de schoolleider inderdaad invloed

⁶⁸ In dat onderzoek kwam wel een belangwekkend interactie-effect naar voren van het leerlinggewicht op de relatie tussen HRM en Cito. De resultaten impliceren dat scholen die meer te maken hebben met doelgroepopleerlingen en lagere gemiddelde Cito scores, meer HRM activiteiten uit de Motivation component implementeerden. Deze scholen onderscheidden zich enkel op dit vlak op het gebied van HRM. Mogelijk is hier sprake van omgekeerde causaliteit waarbij zwakkere scholen op basis van eerdere prestaties meer en andere HRM activiteiten gaan implementeren.

heeft op de prestaties van scholen. Het effect van zijn leiderschapsstijl op de prestaties is zowel direct als indirect.

Zowel de effectiviteit van scholen als de adaptiviteit worden direct beïnvloed wanneer een schoolleider een distributieve leiderschapsstijl heeft. Dit sluit aan bij eerder gevonden directe verbanden tussen leiderschapsstijl en prestaties in het onderwijs (Witziers et al., 2003; Marzano et al., 2004; Leithwood et al., 2004; Seashore et al., 2010). Het directe effect van een distributieve leiderschapsstijl op de adaptiviteit van scholen is te verklaren aan de hand van eerder onderzoek van Silins et al. (2004). Schoolleiders spelen een belangrijke rol bij het vergroten van de adaptiviteit van scholen (Silins et al., 2004). Schoolleiders op adaptieve scholen zorgen ervoor dat leerkrachten kunnen participeren in beleidsvorming, ze maken gebruik van gedeeld leiderschap en ze zorgen voor individuele steun zodat leerkrachten zich kunnen ontwikkelen. Bij een deel van deze activiteiten kunnen zij gebruik maken van HRM-activiteiten, maar een deel is ook direct onderdeel van hun leiderschapsstijl. Het directe effect op de effectiviteit van scholen is niet eenduidig te verklaren. De black box tussen leiderschapsstijl en prestaties heeft nog steeds meer inzicht nodig over de rol van mediërende factoren (in lijn met Jing et al., 2008). Het is denkbaar dat HRM hier wel een rol in speelt, maar dan op het leerkrachtniveau. In hoofdstuk 5 bleek al dat er een verschil is tussen hoe leerkrachten het HRM-beleid ervaren en hoe schoolleiders zeggen dat zij het implementeren (implementatie fit). Daarnaast is in hoofdstuk 7 duidelijk geworden dat een distributieve leiderschapsstijl via het ervaren HRM-beleid positief van invloed is op de P-E fit van leerkrachten, dat de P-E fit positief samenhangt met de tevredenheid van leerkrachten en dat de tevredenheid van medewerkers in eerder onderzoek al in verband is gebracht met de prestaties van organisaties.

In dit onderzoek was het niet mogelijk om een 2-1-2 multilevel model te onderzoeken (zoals Vermeeren, 2014b), waarbij gekeken wordt naar leiderschapsstijl op schoolniveau, HRM-beleid op leerkrachtniveau en uitkomsten op schoolniveau. Het is denkbaar dat er dan wel een effect wordt gevonden van leiderschapsstijl via de Ability bevorderende activiteiten op de effectiviteit. Voor toekomstig onderzoek wordt daarom aanbevolen om een 2-1-2 multilevel model te onderzoeken, waarin HRM op leerkrachtniveau wordt onderzocht.

Verder is nu duidelijk geworden de HRM de relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties gedeeltelijk medieert. Het mediërende effect loopt alleen via de Opportunity bevorderende activiteiten. Dit is opmerkelijk, omdat eerder ook de Ability bevorderende activiteiten een effect hadden op de prestatie-indicatoren effectiviteit en adaptiviteit.

Een mogelijke verklaring hiervoor is dat distributieve schoolleiders meer Opportunity bevorderende HRM-activiteiten implementeren dan de andere twee soorten HRM-activiteiten. Het verband is namelijk veel sterker tussen leiderschapsstijl en Opportunity bevorderende activiteiten dan tussen leiderschapsstijl en de Ability en Motivation bevorderende activiteiten. Hoewel er vooraf geen verwachtingen zijn geformuleerd over welk type activiteiten distributieve schoolleiders vooral implementeren, passen de Opportunity bevorderende activiteiten wel bij een distributieve leiderschapsstijl. Schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl richten zich op het geven van autonomie en inspraak aan leerkrachten (zie ook hoofdstuk 4 en hoofdstuk 7). De Opportunity bevorderende activiteiten (zie hoofdstuk 4 en hoofdstuk 5) zijn op hetzelfde gericht.

Er zijn twee indirecte effecten van leiderschapsstijl op de prestaties gevonden via de Opportunity bevorderende activiteiten. Allereerst blijkt dat op scholen waar schoolleiders meer Opportunity bevorderende HRM-activiteiten implementeren, de adaptiviteit groter is. Deze scholen zijn beter in staat om zich aan te passen aan de lokale omgeving waarin zij zich bevinden. Vanuit de HRM en prestatie literatuur en vooral vanuit de contingentiebenadering is dit een relevante bevinding. Scholen die zich beter kunnen aanpassen aan hun omgeving zijn naar verwachting ook succesvoller (zie hoofdstuk 3). In hoeverre er afstemming is met de omgeving is in dit onderzoek niet onderzocht. De gevonden resultaten ondersteunen deze gedachte omdat de adaptiviteit ook positief samenhangt met de effectiviteit van scholen. En hoewel het in beide gevallen gaat over subjectieve prestatie-indicatoren is eerder al gebleken dat er ook een positief verband tussen effectiviteit en (eerder behaalde) Cito scores is.

Ten tweede blijkt dat op scholen met een distributieve schoolleider, de implementatie van meer Opportunity bevorderende HRM-activiteiten leidt tot meer effectiviteit. Deze scholen zijn doeltreffender, zij realiseren hun gestelde doelen in de perceptie van schoolleiders. Er is wel een verschil in effect. Het mediërende effect is groter op de effectiviteit dan op de adaptiviteit. Mogelijk komt dit door de aard van de Opportunity bevorderende activiteiten die de relatie mediëren. Bij effectiviteit gaat het om het vergroten van de doeltreffendheid. Wanneer leerkrachten de vrijheid hebben om zelf invulling te geven aan hun werk en de vrijheid hebben om zelf in te spelen op punten die zij kunnen verbeteren, dan is de verwachting dat dit direct invloed heeft op de doeltreffendheid ofwel de prestaties. Vermeeren (2015) vond een soortgelijk verband. Terwijl er bij het vergroten van de adaptiviteit mogelijk meer nodig is dan autonomie en inspraak. Adaptiviteit heeft te maken met leer- en aanpassingsvermogen. Gedacht kan worden aan Ability bevorderende activiteiten, om leerkrachten en schoolleiders in

staat te stellen zich aan te passen. Dit indirecte verband is echter in het kader van de distributieve leiderschapsstijl niet gevonden. Voor toekomstig onderzoek is het aan te bevelen verder onderzoek naar de rol van HRM te doen in het kader van leiderschapsstijl en prestaties. Mogelijk zorgt een andere leiderschapsstijl ook voor een andere inzet van de bundels van HRM-activiteiten en heeft het daardoor ook een andere invloed op de prestatie-indicatoren.

Een opmerkelijke laatste bevinding in dit hoofdstuk is dat het gemiddelde leerlinggewicht alleen (negatieve) invloed heeft op de adaptiviteit van scholen, terwijl op basis van hoofdstuk 6 en 7, wel werd verwacht dat deze contextfactor van belang zou zijn voor de implementatie van HRM en de leiderschapsstijl van de schoolleider. Een nader te onderzoeken mogelijkheid is dat het gemiddelde leerlinggewicht voornamelijk invloed heeft op de percepties van leerkrachten en niet zozeer op de percepties van schoolleiders. In hoofdstuk 6 en 7 hing het leerlinggewicht samen met de door de leerkrachten gepercipieerde leiderschapsstijl en HRM. Het is mogelijk dat deze leerkrachten door de 'zwaardere' omstandigheden op hun school anders aankijken tegen de schoolleider en het HRM-beleid. Dit is dan niet terug te zien in de data van schoolleiders, omdat schoolleiders verder af staan van de klas en mogelijk anderszins niet dagelijks te maken hebben met de 'verzwaarde' omstandigheden.

8.4.2. Beperkingen en implicaties voor verder onderzoek

In dit onderzoek zijn alleen verbanden gevonden tussen de implementatie van HRM en de subjectieve prestatie-indicatoren (effectiviteit en adaptiviteit) en geen verband met de objectieve prestatie-indicator. Er is wel een verband gevonden tussen de subjectieve en objectieve prestatie-indicatoren onderling. Het is mogelijk dat schoolleiders in de beoordeling van de subjectieve prestatie-indicatoren al rekening houden met schoolspecifieke factoren waaronder Cito. Deze bevinding laat zien dat de subjectieve prestatie-indicatoren niet op zichzelf staan. Het meenemen van een objectieve prestatie-indicator kan de betrouwbaarheid of de geloofwaardigheid van subjectieve indicatoren versterken. Daarom wordt voor vervolgonderzoek ook aanbevolen om in prestatie-onderzoek zowel gebruik te maken van subjectieve als objectieve prestatie-indicatoren.

Hoewel het merendeel van de concepten op dezelfde manier gemeten is, geeft een *Harman's single factor test* (Podsakoff & Organ, 1986; Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003) geen indicaties dat er mogelijk sprake is van common method bias. Op basis van eigenwaarden hoger dan 1 wordt 64,6% van de variantie verklaard door de verschillende factoren. De Harman's test laat zien dat 29,2% van de varian-

tie verklaard wordt door een enkele factor. Dat is minder dan 50% van het totaal en daarom lijkt er geen sprake te zijn van common method bias.

Zoals in de discussie is beschreven, was het vanwege methodologische redenen niet mogelijk om een multilevel-onderzoek uit te voeren en dan specifiek een 2-1-2 model zoals is gedaan voor Vermeeren (2014b). Het onderzoeksmodel is nu op schoolniveau getoetst. In toekomstig onderzoek naar de relatie tussen HRM en prestaties is het aan te bevelen om ook het leerkrachtniveau mee te nemen, nu uit de verschillende hoofdstukken (5,6,7) is gebleken dat leerkrachten het HRM-beleid anders ervaren dan dat schoolleiders het zeggen te implementeren. Het is relevant om te onderzoeken of dezelfde relaties als in dit hoofdstuk worden gevonden wanneer HRM gemeten wordt op leerkrachtniveau in plaats van op schoolniveau.



Hoofdstuk 9

Conclusie en discussie



9.1. INLEIDING

Het centrale doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de black box tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs. Hierbij staat de volgende vraag centraal:

Hoe kan de relatie tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs verklaard worden en welke rol spelen fit en de schoolleider hierin?

Het onderzoek is opgedeeld in deelonderzoeken. Verschillende aandachtspunten voor HRM en prestaties onderzoek (gebaseerd op Paauwe et al., 2013b) zijn in de deelonderzoeken onderzocht. Allereerst is er onderzoek gedaan naar de overeenstemming (fit) tussen het door besturen beoogde, het door schoolleiders geïmplementeerde en het door leerkrachten ervaren HRM-beleid. Hierbij is ook onderzocht welke schoolspecifieke factoren bij kunnen dragen aan deze fit. Daarnaast is er in dit onderzoek specifiek aandacht geweest voor de centrale rol die medewerkers spelen in de relatie tussen HRM en prestaties. Er is zowel onderzocht welke rol de percepties van het HRM-beleid van leerkrachten spelen in relatie tot tevredenheid (als HRM uitkomst), als welke rol de P-E fit van leerkrachten speelt in de relatie tussen HRM en tevredenheid. Ten derde is er in dit onderzoek onderzocht op welke manier een schoolleider invloed heeft op de implementatie van HRM. Deze relatie is zowel op schoolniveau als op leerkrachtniveau onderzocht. Op het niveau van leerkrachten is ook onderzocht of de mate waarin schoolleiders HRM-activiteiten implementeren invloed heeft op de P-E fit van leerkrachten. Tot slot is er in dit onderzoek aandacht voor het belang van de multidimensionaliteit van verschillende concepten, met het idee dat meerdere dimensies van een concept ook tot verschillende uitkomsten kunnen leiden en daardoor meer inzicht kunnen geven in relaties en onderliggende verbanden. De P-E fit is onderzocht als twee typen fit, de bundel van HRM-activiteiten wordt in het laatste hoofdstuk opgedeeld in drie verschillende bundels van activiteiten en tot slot is er in het laatste empirische hoofdstuk gebruik gemaakt van een multidimensionale prestatie-indicator.

In dit slothoofdstuk wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag. Allereerst worden de belangrijkste bevindingen besproken in paragraaf 9.2 Vervolgens wordt op basis daarvan antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag (paragraaf 9.3). In paragraaf 9.4 wordt beschreven wat de wetenschappelijke implicaties van dit onderzoek zijn. Vervolgens volgt er een reflectie op de onderzoeksopzet en methodologie (paragraaf 9.5). Tot slot volgen in paragraaf 9.6 de praktische implicaties van dit onderzoek.

9.2. SAMENVATTING VAN DE BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Dit onderzoek bestaat uit verschillende deelonderzoeken en de uitkomsten van die deelonderzoeken zijn in de hoofdstukken 5 tot en met 8 beschreven. In deze paragraaf worden de voornaamste conclusies uit deze hoofdstukken behandeld.

9.2.1. Verschillen in beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM-beleid

In hoofdstuk 5 is onderzocht in welke mate HRM wordt toegepast in het primair onderwijs en is onderzocht in welke mate er sprake is van fit met betrekking tot de implementatie van HRM-activiteiten tussen besturen, schoolleiders en leerkrachten (in lijn met Wright et al., 2013). Hierbij is gebruik gemaakt van data uit 2012 voor de fit tussen besturen en schoolleiders en data uit 2010 en 2011 voor de fit tussen schoolleiders en leerkrachten.

HRM wordt in het primair onderwijs in redelijke tot sterke mate toegepast. Hierbij is een verschil zichtbaar tussen de verschillende typen HRM-activiteiten (AMO). De Ability bevorderende activiteiten worden in het algemeen veel toegepast in het primair onderwijs. Dit heeft betrekking op activiteiten als werving, selectie, training en scholing. Bij de Motivation bevorderende activiteiten blijkt dat de beoordelingsactiviteiten (zoals functioneringsgesprekken) meer worden toegepast dan de beloningsactiviteiten (zoals prestatiebeloning). Op het gebied van Opportunity bevorderende activiteiten is te zien dat er meer aandacht wordt besteed aan de participatie van leerkrachten, dan hun autonomie.

Er is een verschil gevonden tussen wat besturen beogen en wat schoolleiders aangeven dat zij implementeren met betrekking tot het HRM-beleid. De fit tussen schoolbesturen en schoolleiders is zowel afhankelijk van de HRM component (A, M of O) waar naar gekeken wordt als van de hoeveelheid HRM-activiteiten die schoolleiders implementeren. Per school verschilt het op welk vlak er een verschil is tussen het bestuur en de schoolleider. Om meer inzicht te krijgen in deze bevinding, is onderzocht of het verschil tussen een bestuur en een schoolleider samenhangt met schoolspecifieke factoren. Hoewel er geen harde uitspraken over de gevonden resultaten gedaan kunnen worden vanwege een lage N, blijkt uit de verkennende analyse wel dat scholen met een lage mate van fit ook minder optimale kenmerken lijken te hebben. Er is vaker sprake van lagere leerprestaties (Cito), er is minder vaak sprake van schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl en er is ook minder vaak sprake van een bovenschools management. Voorzichtig kan hieruit geconcludeerd worden dat schoolspecifieke

factoren samenhangen met de mate van fit op het gebied van HRM tussen besturen en schoolleiders.

Er zijn ook verschillen tussen wat schoolleiders aangeven dat zij implementeren aan HRM-activiteiten en de mate waarin leerkrachten HRM-activiteiten ervaren. Net als bij de fit tussen besturen en schoolleiders, blijkt op het gebied van de fit tussen schoolleiders en leerkrachten dat het per school uitmaakt in welke mate hier sprake van is. In lijn daarmee is daarom gekeken naar schoolspecifieke factoren die hier een rol in kunnen spelen. Uit de resultaten blijkt dat de schoolleider mogelijk een belangrijke rol speelt bij de totstandkoming van de implementatie fit.

9.2.2. HRM, P-E fit en tevredenheid

In hoofdstuk 6 is onderzocht in welke mate de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten wordt gemedieerd door de P-E fit van leerkrachten. Hierbij is gebruik gemaakt van leerkrachtdata (2011).

De relatie tussen het ervaren HRM-beleid en de tevredenheid van leerkrachten wordt gemedieerd door de P-E fit (net als in het onderzoek van Boon, 2008; Boon et al., 2011). De mediatie wordt alleen gevonden via de P-O fit van leerkrachten. Het verband impliceert dat hoe meer HRM-activiteiten leerkrachten ervaren, hoe meer overeenstemming leerkrachten ervaren met de waarden en doelen van hun school (P-O fit) en hoe meer tevreden zij zijn. Er is bovendien sprake van volledige mediatie van de P-O fit in de relatie tussen HRM en tevredenheid (in het onderzoek van Boon (2008) was sprake van gedeeltelijke mediatie). Dit laat zien dat de P-O fit in het primair onderwijs een belangrijke rol speelt in de relatie tussen HRM en uitkomsten. De bevindingen laten zien dat de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten niet wordt gemedieerd door de P-B fit in het primair onderwijs. Wel laten de resultaten zien dat hoe meer HRM-activiteiten worden geïmplementeerd, hoe beter de P-B fit van leerkrachten is.

Tot slot blijkt net als uit hoofdstuk 5 dat schoolspecifieke factoren zoals het aantal leerlingen maar ook het gemiddelde leerlinggewicht (contextfactor) van invloed zijn op de gevonden relaties. Op scholen met een hoger aantal leerlingen is de P-O fit van leerkrachten groter. Op scholen die meer te maken hebben met doelgroepleerlingen (een hoger leerlinggewicht) worden door leerkrachten minder HRM-activiteiten ervaren. Daarnaast blijkt dat op scholen die meer te maken hebben met doelgroepleerlingen de tevredenheid van leerkrachten relatief iets lager is. De laatste twee bevindingen impliceren dat het leerlinggewicht een factor is die zowel effect heeft op hoe het HRM-beleid wordt ervaren als op HRM uitkomsten. Het bevestigt dat de context van een

organisatie een belangrijke rol speelt in de relatie tussen HRM en prestaties en sluit daarom aan bij de contingentiebenadering (Boxall et al., 2011; Bello-Pintado, 2015). Hierbij wordt verondersteld dat het succes van HRM-beleid mede afhankelijk is van de mate waarin het HRM-beleid is afgestemd op de omgeving van de organisatie. In hoeverre er afstemming is, zal in vervolgonderzoek verder onderzocht moeten worden.

9.2.3. De rol van de schoolleider

In hoofdstuk 7 is de rol van de schoolleider onderzocht. Verwacht werd dat hij door middel van zijn leiderschapsstijl een centrale rol speelt bij de implementatie van HRM-activiteiten. Daarnaast werd verwacht dat hij hiermee ook de P-E fit van leerkrachten kan vergroten. De relatie tussen leiderschapsstijl en de implementatie van HRM is zowel op schoolniveau (2012) als op leerkrachtniveau (2011) onderzocht.

Dit onderzoek laat zien dat een distributieve leiderschapsstijl van een schoolleider positief van invloed is op de mate van HRM-activiteiten die hij implementeert. De verwachting was dat schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl meer HRM-activiteiten implementeren, omdat zij leerkrachten benaderen als medewerkers die intrinsiek gemotiveerd zijn en die zich willen ontwikkelen (theorie Y). De resultaten ondersteunen deze verwachting in lijn met eerder onderzoek van Gilbert (2012) en Vermeeren et al. (2014). Het verband wordt zowel gevonden op het niveau van schoolleiders, als op het niveau van leerkrachten. Ook wordt dit verband gevonden wanneer er rekening wordt gehouden met geneste data.

Op leerkrachtniveau blijkt verder dat de relatie tussen een distributieve leiderschapsstijl en de P-E fit van leerkrachten volledig gemedieerd wordt door het ervaren HRM-beleid. Hierbij is het indirecte effect op de P-O fit van leerkrachten groter, dan op de P-B fit. In het primair onderwijs is het denkbaar dat een schoolleider door middel van zijn leiderschapsstijl en HRM-activiteiten meer invloed uit kan oefenen op de fit tussen een leerkracht en de organisatie dan tussen een leerkracht en de baankenmerken, omdat de baankenmerken in het primair onderwijs relatief statisch zijn.

Tot slot blijkt dat er op schoolniveau geen verband is tussen de controlevariabelen (schoolspecifieke- en contextfactoren), de implementatie van HRM en de leiderschapsstijl van de schoolleider. Dit is opmerkelijk, omdat in het tweede deel van het onderzoek, gemeten op het niveau van leerkrachten, de schoolspecifieke- en contextfactoren wel een belangrijke rol spelen⁶⁹ in de relatie tussen leiderschapsstijl, HRM en P-E fit. Zo blijkt dat op openbare scholen vaker sprake is van een distributieve leiderschaps-

⁶⁹ Dit werd ook gevonden in hoofdstuk 6.

stijl en heeft het gemiddelde leerlinggewicht (context) negatieve invloed op de leiderschapsstijl van de schoolleider. Hoe meer een school met doelgroepleerlingen te maken heeft, hoe minder er sprake is van een distributieve leiderschapsstijl in de ervaring van leerkrachten. Het verschil in de gevonden verbanden op schoolniveau en leerkrachtniveau, bevestigt dat de percepties van medewerkers extra inzicht geven in de relatie tussen HRM en uitkomsten (Lepak et al., 2006; Macky et al., 2007; Nishii et al., 2008; Takeuchi et al., 2009; Wu et al., 2009). Een laatste opmerkelijke bevinding is dat in hoofdstuk 6 het gemiddelde leerlinggewicht een negatief effect had op de implementatie van HRM-activiteiten, terwijl in hoofdstuk 7 het negatieve effect juist te vinden is tussen leerlinggewicht en leiderschapsstijl. Er is geen negatief effect gevonden van het leerlinggewicht op het HRM-beleid. Mogelijk is er sprake van mediatie van leiderschapsstijl in de relatie tussen leerlinggewicht en HRM. Dit is echter niet onderzocht. Wel duidt het net als in hoofdstuk 6 op het belang van de context (Boxall et al., 2011; Bello-Pintado, 2015) waarin de relatie tussen HRM en uitkomsten wordt onderzocht.

9.2.4. De relatie tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs.

In de eerdere hoofdstukken is onderzoek gedaan naar het verband tussen HRM en HRM uitkomsten. In hoofdstuk 8, het laatste empirische hoofdstuk, is het verband onderzocht tussen HRM en organisatie uitkomsten (prestaties). De relaties zijn gemeten op het schoolniveau (data 2012).

Hoofdstuk 8 bestaat uit twee delen. In het eerste deel is de relatie tussen HRM en prestaties onderzocht. HRM is hierbij opgedeeld in drie bundels van HRM-activiteiten (in tegenstelling tot hoofdstuk 6 en 7) in navolging van Vermeeren (2015) en Jiang et al. (2012). Daarnaast is gebruik gemaakt van een multidimensionale prestatie-indicator zoals voorgesteld door Paauwe et al. (2013) en Dijkstra et al. (2012). De resultaten laten zien dat er in het primair onderwijs een relatie is tussen HRM en prestaties. Net als in het onderzoek van Vermeeren (2015) blijkt dat de Ability bevorderende activiteiten en de Opportunity bevorderende activiteiten een positief effect hebben op de prestaties van de organisatie. Opmerkelijk is dat er alleen relaties worden gevonden met de subjectieve prestatie-indicatoren effectiviteit en adaptiviteit. Met de objectieve prestatie-indicator productiviteit (Cito) wordt geen verband gevonden. Wel is te zien dat de drie prestatie-indicatoren met elkaar samenhangen. Dit wordt ook teruggevonden in de onderwijsliteratuur. Adaptieve scholen zijn vaak effectiever (Hofman et al., 2009) en de effectiviteit van scholen hangt samen met de opbrengsten van scholen (Dijkstra et al., 2012). Deze samenhang wordt ook in dit onderzoek gevonden, wat erop

duidt dat de verschillende (subjectieve en objectieve) prestatie-indicatoren niet los van elkaar staan.

In het tweede deel van hoofdstuk 8 is de rol van de schoolleider onderzocht in relatie tot het verband tussen HRM en prestaties. Allereerst zijn er twee directe verbanden gevonden tussen leiderschapsstijl en schoolprestaties. Op scholen waar schoolleiders een distributieve leiderschapsstijl hebben, is de adaptiviteit hoger. Dit betekent dat deze scholen meer kenmerken hebben van een lerende organisatie en zich beter kunnen aanpassen aan lokale omstandigheden. Daarnaast blijkt dat op scholen waar de schoolleider een distributieve leiderschapsstijl heeft, de effectiviteit groter is en de gestelde doelen beter behaald worden.

De relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties wordt gedeeltelijk gemedieerd door HRM. Deze mediatioe loopt echter alleen via de Opportunity bevorderende activiteiten. Dit is opmerkelijk omdat eerder de Ability bevorderende activiteiten ook samenhangen met prestaties. Mogelijk komt het doordat schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl, in lijn met kenmerken van die leiderschapsstijl, in sterkere mate gebruik maken van Opportunity bevorderende activiteiten dan andere HRM-activiteiten.

9.3. BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAAG

In dit onderzoek is gekeken naar welke factoren een rol spelen in de black box tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs. Zoals onder andere in paragraaf 9.1 is beschreven stond hierbij de volgende vraag centraal:

Hoe kan de relatie tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs verklaard worden en welke rol spelen fit en de schoolleider hierin?

De bovenstaande centrale vraag kan opgedeeld worden in twee componenten. De eerste component omvat de vraag welke rol fit speelt in de relatie tussen HRM en prestaties. De tweede component heeft betrekking op de rol van de schoolleider en hoe hij bij kan dragen aan de relatie tussen HRM, prestaties en fit. Beide vragen worden in twee aparte paragrafen behandeld.

9.3.1. De rol van fit

In hoofdstuk 1 is het tweefasen raamwerk van Paauwe et al. (2013) beschreven. In het tweefasen raamwerk komen verschillende typen fit voor die samenhangen met de

relatie tussen HRM en prestaties. De achterliggende gedachte van het tweefasen raamwerk (gestoeld op Boxall et al. (2011)) is dat HRM op twee manieren kan bijdragen aan het succes van organisaties. Allereerst kan HRM bijdragen aan het voortbestaan van de organisatie en ten tweede kan het bijdragen aan duurzaam concurrentievoordeel. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de tweede fase van het raamwerk als basis voor de typen fit die zijn onderzocht. Het gaat dus om typen fit die de effectiviteit van het HRM-beleid kunnen vergroten en die kunnen bijdragen aan een duurzaam concurrentievoordeel (dus betere opbrengsten/prestaties). In dit onderzoek is ervoor gekozen om in dit kader de implementatie fit en de P-E fit van leerkrachten te onderzoeken⁷⁰.

Dit onderzoek laat zien dat fit inderdaad een belangrijke rol speelt in de black box tussen HRM en prestaties. De resultaten impliceren⁷¹ allereerst dat hoe beter de fit is tussen besturen en schoolleiders, hoe beter ook de prestaties van scholen zijn. Dit duidt erop dat de relatie tussen HRM en prestaties deels afhankelijk is van de fit die er is tussen het door besturen beoogde HRM-beleid en het door schoolleiders geïmplementeerde beleid. Afstemming tussen de verschillende geledingen binnen de school op het gebied van HRM lijkt daarom een belangrijke invulling van de black box tussen HRM en prestaties. Tegelijkertijd is gebleken dat de mate van fit tussen schoolbesturen en schoolleiders, maar ook tussen schoolleiders en leerkrachten verschilt per school. De resultaten impliceren dat de verschillen samenhangen met schoolspecifieke factoren en dat vooral de schoolleider hier een belangrijke rol in speelt.

De P-E fit van leerkrachten is een succesvolle uitkomst van HRM gebleken. Hierdoor is de P-E fit in dit onderzoek een belangrijke verklarende factor in de black box tussen HRM en prestaties, en dan specifiek in de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten. Dit onderzoek heeft namelijk laten zien dat door middel van de implementatie van HRM de P-E fit van leerkrachten vergroot kan worden. En via de P-O fit van leerkrachten wordt hun tevredenheid door HRM-beleid vergroot. In het kader van de black box tussen HRM en prestaties is dit een belangrijke bevinding omdat de tevredenheid van medewerkers in eerder onderzoek al meerdere keren in verband is gebracht met betere organisatieprestaties.

70 Voor een succesvolle organisatie zijn goede fits in beide fasen van het raamwerk nodig. Dit is verder niet onderzocht.

71 Vanwege de lage N kunnen hier geen harde uitspraken over gedaan worden, maar de resultaten wijzen wel op de aanwezigheid van verbanden.

9.3.2. De rol van de schoolleider

De schoolleider speelt een centrale rol in de black box tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs. Dit onderzoek heeft laten zien dat schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl meer gebruik maken van HRM-activiteiten uit het AMO-model. Niet alleen leidt dit op schoolniveau tot betere prestaties in termen van effectiviteit en adaptiviteit, ook leidt dit tot een betere P-E fit van leerkrachten (op leerkrachtniveau). Voor de black box tussen HRM en prestaties zijn de bevindingen relevant, omdat de schoolleider zowel invloed heeft op HRM gerelateerde uitkomsten als organisatie uitkomsten. In dit onderzoek is verder gebleken dat de P-E fit een positief effect heeft op de tevredenheid van leerkrachten en de tevredenheid van medewerkers is in eerder onderzoek in verband gebracht met betere organisatie uitkomsten (o.a. Harter et al., 2002; Vermeeren, 2014). Hoewel het niet is onderzocht, is het mogelijk dat de schoolleider ook via deze weg de prestaties van de school beïnvloedt.

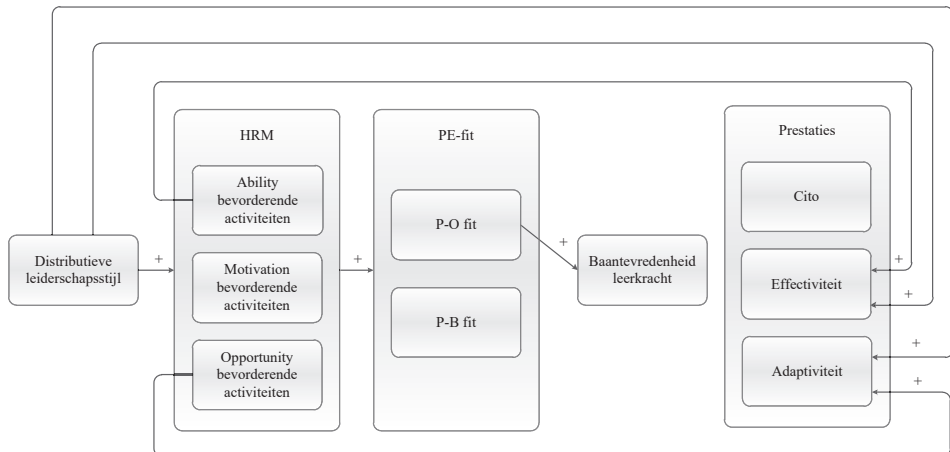
Daarnaast blijkt dat de leiderschapsstijl van invloed is op het type HRM-activiteiten dat het meest geïmplementeerd wordt. Distributieve schoolleiders richten zich vooral op Opportunity bevorderende activiteiten. In het kader van de black box tussen HRM en prestaties geeft dit extra inzicht in de relatie leiderschapsstijl, HRM en prestaties, omdat een indirect effect van een distributieve leiderschapsstijl via HRM alleen via die Opportunity bevorderende activiteiten loopt en niet via de Ability- of Motivation bevorderende activiteiten.

Ook in het kader van de contingentiebenadering van HRM en prestaties blijkt dat de schoolleider een belangrijke rol speelt. Zoals eerder beschreven speelt in deze benadering de context van een organisatie een belangrijke rol in het succes van het HRM-beleid. Uit dit onderzoek blijkt dat (op leerkrachtniveau) het aantal doelgroep-leerlingen op een school negatief van invloed is op de leiderschapsstijl die ervaren wordt. Leerkrachten die meer te maken hebben met doelgroepleerlingen op hun school ervaren minder vaak een distributieve leiderschapsstijl. En hoewel dit niet is onderzocht, kan naar analogie van de andere bevindingen, verwacht worden dat dit een negatief effect heeft op het succes van het HRM-beleid omdat er dan ook minder HRM-activiteiten ervaren worden door leerkrachten.

9.3.3. Conclusie en empirisch model

Nu de centrale onderzoeksvraag beantwoord is en blijkt dat zowel fit als de rol van de schoolleider belangrijke verklarende factoren zijn in de black box tussen HRM en prestaties, worden de in dit onderzoek gevonden causale verbanden visueel weergegeven

in figuur 9.1. Belangrijk om op te merken is dat het getoonde model niet in een keer als zodanig onderzocht is. Het figuur is een samenvatting van alle deelonderzoeken.



Figuur 9.1. Overall bevindingen onderzoek

Wanneer het figuur op volgorde van de hoofdstukken wordt gezien, dan zijn de volgende relaties weergegeven:

- De implementatie van HRM-activiteiten heeft invloed op de mate van P-E fit van leerkrachten en via de P-O fit van leerkrachten beïnvloeden de HRM-activiteiten ook de tevredenheid van leerkrachten (leerkrachtniveau; zie ook hoofdstuk 6).
- Een schoolleider met een distributieve leiderschapsstijl heeft invloed op de mate van implementatie van HRM-activiteiten (zowel op schoolniveau als leerkrachtniveau) en heeft op leerkrachtniveau via het ervaren HRM-beleid ook invloed op de P-E fit van leerkrachten (zie ook hoofdstuk 7).
- De implementatie van HRM-activiteiten heeft invloed op adaptiviteit en effectiviteit van scholen. Dit geldt alleen voor de bundels van HRM met betrekking tot Ability en Opportunity bevorderende activiteiten (schoolniveau; hoofdstuk 8 deel 1),
- Schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl hebben direct invloed op de adaptiviteit en effectiviteit van een school (op schoolniveau; zie ook hoofdstuk 8 deel 2); en schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl hebben via Opportunity bevorderende activiteiten van het HRM-beleid invloed op de adaptiviteit en effectiviteit van scholen (schoolniveau; hoofdstuk 8 deel 2).

Bij het figuur is een aantal aanvullende opmerkingen te maken. Allereerst is de implementatie fit (en de fit tussen besturen en schoolleiders) niet weergegeven in de figuur.

De reden hiervoor is dat hoofdstuk 5 waarin deze fit beschreven is vooral beschrijvend van aard is. Hoewel het model van Wright et al. (2013) als uitgangspunt is gebruikt, was het niet een doel om dit model in termen van causaliteit te toetsen. Dit onderdeel van het onderzoek valt in het schema in het blok 'HRM' en is verder niet schematisch uitgewerkt. De reden waarom er geen verband tussen de medewerker uitkomsten en de prestaties zichtbaar is, is omdat deze relatie niet is onderzocht.

Tot slot zijn de verschillende schoolspecifieke- en contextfactoren (zoals leerlinggewicht, denominatie, aantal leerlingen, bovenschools management) die een rol spelen in de verschillende hoofdstukken niet te zien in het model. Alleen de centrale concepten zijn weergegeven. Er is bewust gekozen voor een simpele weergave van de gevonden resultaten, omdat het weergeven van alle verbanden met schoolspecifieke kenmerken en de schoolcontext het overzichtsfiguur te ingewikkeld maakt.

9.4. WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE EN IMPLICATIES VOOR VERVOLGONDERZOEK

De resultaten in dit onderzoek hebben verschillende wetenschappelijke implicaties die in deze paragraaf beschreven worden.

9.4.1. HRM en prestaties ook in het primair onderwijs

Allereerst laat dit onderzoek zien dat de relatie tussen HRM en prestaties ook in het primair onderwijs bestaat, net als in andere sectoren (Arthur, 1994; Combs et al., 2006; Van De Voorde et al., 2010; Messersmith et al., 2011). Dit is zowel relevant voor de onderwijsliteratuur als voor de HRM en prestaties literatuur. De toepassing van HRM op scholen is in de onderwijsliteratuur een onderbelicht thema en vooral de toepassing van bundels van HRM-activiteiten is nog weinig onderzocht (DeArmond et al., 2009; Runhaar et al., 2015; Runhaar, 2016). Runhaar (2016) beveelt in haar onderzoek bovendien aan om specifiek meer onderzoek te doen naar de verschillende effecten van de verschillende AMO-bundels op uitkomsten in het primair onderwijs. Dit onderzoek laat zien dat verschillende bundels van HRM-activiteiten (Ability bevorderende en Opportunity bevorderende) invloed hebben op de prestaties (adaptiviteit en effectiviteit) van scholen. Daarnaast is ook te zien dat een totale bundel van HRM-activiteiten positief van invloed is op het vergroten van de P-E fit van leerkrachten en de tevredenheid van leerkrachten. Voor de HRM en prestaties literatuur is het gevonden verband in het primair onderwijs relevant, omdat dit meer inzicht geeft onder welke omstandigheden de relatie tussen HRM en prestaties plaats vindt in deze specifieke sector. Eerder on-

derzoek laat namelijk zien dat dit kan verschillen per sector en vorm van HRM (Paauwe et al., 2013a; Mansour et al., 2014).

9.4.2. Meer inzicht in de rol van P-E fit in de black box tussen HRM en prestaties

Verder draagt dit onderzoek bij aan literatuur over de relatie tussen HRM, P-E fit en uitkomsten. Dit onderzoek laat zien dat de P-E fit ook in het primair onderwijs de relatie tussen HRM en medewerker uitkomsten medieert. Het bevestigt de bevindingen die in andere sectoren ook gevonden zijn (Boon, 2008; Boon et al., 2001; Mostafa, 2014) en het draagt bij aan de literatuur op dit gebied omdat er nog relatief weinig onderzoek is naar de relatie tussen HRM en de P-E fit (Paauwe et al., 2013b). De P-E fit blijkt hiermee een belangrijke factor in de black box tussen HRM en prestaties.

Daarnaast draagt dit onderzoek bij aan de bestaande literatuur door verschillende typen fit mee te nemen (Cable et al., 2002; Greguras et al., 2009; Resick et al., 2007; Yu, 2016). Uit dit onderzoek blijkt de relevantie hiervan, omdat de P-O fit en de P-B fit ieder een ander effect hebben in de relatie tussen HRM en de tevredenheid van leerkrachten. Alleen de P-O fit medieert deze relatie, de P-B fit speelt hier geen rol in. Dit laat zien dat het voor onderzoek naar de black box tussen HRM en prestaties van belang is welke typen fit er gemeten worden. Opmerkelijk is dat er in dit onderzoek geen onderscheid werd gevonden tussen de persoon-groep fit⁷² (die zich theoretisch op basis van Kristof-Brown et al. (2005) onderscheidt van de andere twee typen fit) en de P-O fit. Mogelijk komt dit doordat op veel scholen in het primair onderwijs (vanwege de kleinschaligheid) het team gelijk staat aan de gehele organisatie. Toch wordt voor vervolgonderzoek aanbevolen om meer onderzoek te doen naar verschillende typen fit zoals beschreven door Kristof-Brown et al., (2005) en op zoek te gaan naar andere meetschalen.

9.4.3. Een distributieve leiderschapsstijl en de relatie tussen fit, HRM en prestaties

In navolging van het bovenstaande draagt dit onderzoek ook bij aan de HRM en prestaties literatuur, door meer inzicht te bieden in de relatie tussen HRM en P-E fit en op welke manier een leidinggevende hier invloed op uit kan oefenen. Dit is relevant omdat naar deze specifieke combinatie van concepten (HRM, P-E fit en de rol van de leidinggevende) relatief weinig onderzoek gedaan is (Paauwe et al., 2013b). Wel is er eerder onderzoek gedaan naar afzonderlijke vraagstukken, namelijk naar de invloed van leiderschapsstijl op de implementatie van HRM (Gilbert, 2012; Vermeeren et al., 2014 en naar de invloed van leiderschapsstijl op de P-E fit (Turban et al., 1988; Jansen et al., 2006; Kim et al., 2013). Dit onderzoek draagt aan beide vraagstukken bij,

⁷² Dit type P-E fit is uiteindelijk niet meer onderzocht in de empirische modellen.

doordat duidelijk is geworden dat HRM een belangrijke rol speelt in de relatie tussen leiderschapsstijl en de P-E fit van leerkrachten. Het (ervaren) HRM-beleid medieert deze relatie namelijk volledig. Omdat er nog relatief weinig onderzoek gedaan is naar deze relatie, wordt wel aanbevolen om dit gevonden verband ook in andere sectoren te onderzoeken.

De schoolleider heeft ook een centrale rol bij het beïnvloeden van de organisatie uitkomsten (prestaties) in het primair onderwijs. Dit sluit aan bij Witziers et al (2003), Marzano et al., (2004), Leithwood et al. (2004) en Seashore et al. (2010) die ook een relatie vonden tussen leiderschapsstijl en prestaties in het onderwijs. Door de leiderschapsstijl van de schoolleider en de inzet van HRM-activiteiten, worden de prestaties van scholen vergroot. Dit is wetenschappelijk relevant vanwege verschillende redenen. Allereerst omdat er in de literatuur over leiderschapsstijl en prestaties nog sprake is van een black box (Jing et al., 2008). Dit onderzoek laat zien dat HRM een belangrijke rol hierin speelt. Ten tweede geven de resultaten richting aan de vraag welk onderliggende mechanisme zorgt voor de relatie tussen leiderschapsstijl en prestaties in dit specifieke onderzoek. Op basis van Jiang et al. (2012) en Vermeeren (2015) is in een van de deelonderzoeken de bundel van HRM-activiteiten opgedeeld naar drie kleinere bundels van Ability, Motivation en Opportunity bevorderende activiteiten. Niet alleen geeft dit meer inzicht in de verschillende effecten die de bundels hebben op uitkomsten (zie de volgende alinea), ook laat dit zien welk type HRM-activiteiten vooral ingezet wordt in het primair onderwijs. In dit onderzoek blijkt dat schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl voornamelijk gebruik maken van Opportunity bevorderende activiteiten. Ze maken ook gebruik van de andere HRM bundels, maar dit leidt niet tot betere prestaties. Zoals eerder beschreven passen de Opportunity bevorderende activiteiten inhoudelijk sterk bij de kenmerken van een distributieve leiderschapsstijl. Deze resultaten laten daarom zien dat de relatie tussen HRM en prestaties ook afhankelijk is van welk type HRM-activiteiten wordt geïmplementeerd.

Omdat er nog relatief weinig onderzoek is naar de rol van leiderschapsstijl, HRM en prestaties, waarbij HRM is opgedeeld in kleinere bundels, wordt aanbevolen om ook andere typen leiderschapsstijl te onderzoeken in combinatie met de bundels van HRM-activiteiten. In dit onderzoek is bewust gekozen voor een distributieve leiderschapsstijl, omdat deze stijl aansluit bij leerkrachten als professionals. Professionals hebben autonomie nodig bij de uitvoering van hun werk (Van Thiel et al., 2014; Noordegraaf, 2011) en dit geldt zeker ook voor leerkrachten (Noordegraaf et al., 2015). Een distributieve leiderschapsstijl speelt hier specifiek op in. In vervolgonderzoek zou er ook naar andere leiderschapsstijl gekeken kunnen worden. Hoewel er veel onderzoek in

de onderwijssector is gedaan naar bijvoorbeeld transformationeel leiderschap, onderwijskundig leiderschap of een combinatie van beiden (De Maeyer en Rymenans, 2004; Hallinger, 2003), zijn er ook nieuwe inzichten op het gebied van leiderschap in het onderwijs. Andersen en Krüger (2012) merken op dat de focus niet meer moet liggen op een enkel type leiderschapsstijl in het onderwijs, maar vooral op aspecten van leiderschap die relevant zijn in het kader van effectiviteit. Een van die aspecten is visiegerichtheid. Dit sluit aan bij een discussie in de organisatiewetenschappen waarin kritiek wordt geuit op het brede concept van transformationeel leiderschap (Knippenberg & Stam, 2014). Ook door Knippenberg et al. (2014) wordt aanbevolen om meer naar beter gedefinieerde aspecten van leiderschap te kijken, zoals visiegerichtheid in de vorm van visionair leiderschap. Bij een visionaire leiderschapsstijl ligt de nadruk sterk op de communicatie van de visie door leidinggevenden. Het idee is dat het formuleren, communiceren en uitdragen van een visie bijdraagt aan de effectiviteit van organisaties, waaronder scholen. Op basis van het voorgaande wordt aanbevolen om in vervolgonderzoek naar leiderschapsstijl, HRM en prestaties een visionaire leiderschapsstijl te onderzoeken. Aanvullend onderzoek naar visionair leiderschap kan uitwijzen wat voor type HRM-activiteiten deze schoolleiders implementeren en hoe zij door middel van HRM de medewerker uitkomsten en prestaties van scholen kunnen beïnvloeden. Er wordt verwacht dat de focus bij deze leiderschapsstijl niet voornamelijk op de Opportunity bevorderende activiteiten zal liggen en dat er ook andere verbanden worden gevonden. Dit biedt zowel inzichten in de onderwijs- als de HRM-literatuur op het gebied van leiderschapsstijl, HRM en prestaties in het onderwijs. Visiegerichtheid is bovendien vanuit de praktijk een relevant aspect om te onderzoeken, omdat de Inspectie van het Onderwijs visiegerichtheid op basis van de adviezen van Andersen et al. (2012) als basiscompetentie heeft geformuleerd voor de schoolleider primair onderwijs.

Een tweede aanbeveling is om bij dit onderzoek ook gebruik te maken van een multi-level-onderzoeksmodel. Dat er in dit onderzoek geen verbanden van leiderschapsstijl via bepaalde HRM bundels op de prestaties zijn gevonden, betekent niet dat deze verbanden niet bestaan. Het is mogelijk dat deze verbanden lopen via het niveau van medewerkers (in lijn met Wright et al., 2013; Vermeeren, 2014b). Een model wat zich hier voor leent is het 2-1-2 multilevelmodel (ook wel het badkuipmodel genoemd) zoals gebruikt door Vermeeren (2014b).

9.4.4. Meer inzicht door het gebruik van een multidimensionale prestatie-indicator

Tot slot draagt dit onderzoek bij aan de HRM en prestaties literatuur (Paauwe et al., 2013b) en de onderwijs-literatuur (Dijkstra et al., 2012), doordat er gebruik is gemaakt van een multidimensionale prestatie-indicator (Paauwe et al., 2013b). Dit onderzoek bevestigt de meerwaarde daarvan, omdat duidelijk wordt dat de verschillende bundels van HRM-activiteiten ieder een eigen effect hebben op de verschillende prestatie-indicatoren (adaptiviteit, effectiviteit en productiviteit).⁷³ De uitkomsten van onderzoek naar HRM en prestaties zijn dus afhankelijk van de prestatie-indicator die gekozen wordt. De resultaten dragen bij aan onderzoek naar de black box in het algemeen en meer specifiek ook aan de literatuur over HRM en adaptiviteit (Kang, Snell & Swart, 2012; Arthur & Aiman-Smith, 2001; Beugelsdijk, 2008) en literatuur over de relatie tussen HRM en effectiviteit (Tharenou, Saks & Moore, 2007)).

Een andere relevante bevinding voor vervolgonderzoek is dat ondanks dat HRM alleen invloed heeft op de subjectieve prestatie-indicatoren, er wel samenhang is tussen de subjectieve en objectieve prestatie-indicatoren. Dit wijst erop dat de subjectieve prestatie-indicatoren niet op zichzelf staan. Voor vervolgonderzoek wordt daarom aanbevolen om bij de samenstelling van een multidimensionale prestatie-indicator zowel subjectieve als objectieve prestatie-indicatoren te onderzoeken in hetzelfde onderzoeksmodel en daarnaast ook meer onderzoek te doen hoe deze prestatie-indicatoren met elkaar samenhangen.

9.4.5. Schools specifieke factoren en context maken het verschil

Uit dit onderzoek blijkt dat het binnen de onderwijssector per school verschilt onder welke omstandigheden de relatie tussen HRM en prestaties plaatsvindt. Het is duidelijk geworden dat schoolspecifieke kenmerken, maar ook de context in de vorm van leerlinggewicht van belang zijn voor het succes van het HRM-beleid. Met betrekking tot de context, vindt dit onderzoek aansluiting bij de contingentie benadering van HRM en prestaties (Boxall et al., 2011; Bello-Pintado, 2015).

De bevindingen in dit onderzoek sluiten aan bij eerder onderzoek naar de verschillen en overeenkomsten tussen het beoogde, het geïmplementeerde en het ervaren HRM-beleid (Knies, 2012; Vermeeren, 2014b, Wright et al., 2013; Boselie, 2014). De bevindingen laten zien dat de mate van fit op het gebied van HRM tussen besturen, schoolleiders en leerkrachten in het primair onderwijs afhangt van verschillende factoren. De fit tussen schoolbesturen en schoolleiders op het gebied van HRM lijkt sa-

73 In het model waarin de leiderschapsstijl nog niet meegenomen is.

men te hangen met verschillende schoolspecifieke factoren. De implementatie fit zoals benoemd door Paauwe et al. (2013) lijkt vooral samen te hangen met eigenschappen van de schoolleider. Wat deze twee typen fit betekenen in relatie tot medewerker- en organisatie uitkomsten is in dit onderzoek niet onderzocht en zou in vervolgonderzoek onderzocht kunnen worden.

Een relevante bevinding in het kader van context heeft te maken met de relatie tussen de leiderschapsstijl van de schoolleider en de implementatie van HRM-activiteiten. Zo blijkt dat de relatie tussen een distributieve leiderschapsstijl en HRM zowel gevonden wordt op het niveau van schoolleiders als op het niveau van leerkrachten. Echter, op het niveau van leerkrachten blijkt dat het gemiddelde leerlinggewicht (context) een sterkere rol speelt en invloed uitoefent op de percepties van leerkrachten dan op het niveau van schoolleiders. Zo ervaren leerkrachten die meer met doelgroep leerlingen op hun school te maken hebben, minder HRM-activiteiten en ervaren ze ook minder vaak een distributieve leiderschapsstijl van hun schoolleider. Ditzelfde leerlinggewicht blijkt op het niveau van schoolleiders geen rol te spelen. De bevinding sluit indirect aan bij eerder onderzoek waaruit al bleek dat percepties van medewerkers meer inzicht geven in de effecten van HRM-beleid op uitkomsten (Lepak et al., 2006; Macky et al., 2007; Nishii et al., 2008; Takeuchi et al., 2009; Wu et al., 2009). Niet alleen leidt onderzoek op verschillende niveaus soms tot verschillende uitkomsten, ook laat het zien dat de context van een organisatie op een andere manier van invloed kan zijn op de relatie tussen HRM en prestaties wanneer het op een ander niveau gemeten wordt.

9.5. METHODOLOGISCHE BEPERKINGEN

Gedurende het onderzoek in de periode 2010-2016 zijn er verschillende afwegingen gemaakt, die soms ook voor beperkingen hebben gezorgd in het onderzoek. In deze paragraaf worden deze besproken.

9.5.1. Koppeling van databestanden

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van verschillende typen respondenten (besturen, schoolleiders en leerkrachten) en van verschillende meetmomenten. De scholen en besturen die in 2010 hebben meegedaan aan het onderzoek, konden gekoppeld worden aan de leerkrachten die geparticipeerd hebben in de dieptestudie in 2011. In 2012 is ervoor gekozen om HRM breder uit te vragen, om enerzijds meer inzicht te krijgen in de verschillende activiteiten die geïmplementeerd worden in het primair onderwijs en anderzijds om de betrouwbaarheid van de HRM schaal te vergroten.

Op dat moment was het vanwege praktische redenen niet meer mogelijk om sterk te sturen op deelname van scholen die al eerder hadden meegedaan. De data uit 2012 kan daarom niet gekoppeld worden aan de data uit 2010 en 2011.

9.5.2. Selectie scholen dieptestudie en Cito

Gedurende het onderzoek waren de gemiddelde Cito scores van scholen lange tijd niet openbaar. Hierdoor zijn in 2010 scholen geselecteerd die wel hun Cito score met ons wilden delen. De selectie van de scholen voor de dieptestudie is hier ook op gebaseerd en dit kan ervoor gezorgd hebben dat de steekproef kleiner is dan wanneer dit criterium niet meespeelde. Sinds 2014 zijn de gemiddelde Cito scores echter openbaar. Met terugwerkende kracht is voor de deelnemende scholen aan de monitor 2010 en de monitor 2012 gezocht naar missende Cito scores uit de periode voordat HRM werd gemeten (2011-2012) en cito scores uit de periode nadat HRM werd gemeten (2013-2014). De bestaande databestanden van de monitoren zijn hiermee verrijkt, de data van de dieptestudie kon niet verder verrijkt worden.

9.5.3. Grootte van de steekproef

In dit onderzoek is er in de deelonderzoeken sprake van een kleine steekproef. Dit heeft twee redenen. Allereerst bleek het lastig om besturen, scholen en leerkrachten deel te laten nemen aan het onderzoek. Dit speelde gedurende alle drie de dataverzamelmomenten. Ten tweede moesten de scholen die meededen voldoen aan de voorwaarde dat zij hun Cito score met ons wilden delen. Dit heeft invloed gehad op de omvang van de steekproef. Onder andere door middel van een non-respons analyse is geprobeerd om de externe validiteit van het onderzoek te vergroten. De non-respons analyse liet zien dat er geen problemen zijn op het gebied van representativiteit.

9.5.4. Een enkele uitkomst-indicator

Vrijwel alle in dit onderzoek opgenomen meetschalen voldoen aan de eisen van convergent validity en discriminant validity. De analyses in AMOS waaruit dit bleek, hebben er wel toe geleid dat in hoofdstuk 6 concessies zijn gedaan. In hoofdstuk 6 is alleen onderzoek gedaan naar de tevredenheid van leerkrachten als HRM uitkomst. Aanvankelijk zouden ook de motivatie en betrokkenheid van leerkrachten meegenomen worden in het onderzoekmodel (zie hoofdstuk 4). Zeker gezien de overall uitkomsten van dit onderzoek, waarin gebruik gemaakt wordt van concepten die bestaan uit meerdere dimensies (P-E fit, HRM en prestaties) en de meerwaarde daarvan, is het voor vervolgonderzoek van belang dat er gezocht wordt naar (bestaande) schalen die zich voldoende van elkaar onderscheiden (niet te veel overlap hebben) zodat ook de HRM uitkomsten gemeten kunnen worden aan de hand van verschillende indicatoren.

9.5.5. Cross-sectionele opzet

Hoewel er verschillende meetmomenten zijn geweest, heeft dit onderzoek grotendeels een cross-sectionele opzet. Dit houdt in dat de data die is gebruikt in ieder van de deelonderzoeken (hoofdstuk 6, 7 en deels in hoofdstuk 8) op hetzelfde moment in de tijd zijn gemeten. Een nadeel hiervan is dat er voorzichtig omgegaan moet worden met uitspraken over causaliteit. Alleen in het laatste hoofdstuk is hier rekening mee gehouden en kon gebruik gemaakt worden van Cito gegevens die gemeten zijn na de meting van HRM en Cito gegevens die daarvoor gemeten zijn. Hoewel er sprake is van cross-sectionele data, is wel te zien dat er op zijn minst correlaties zijn tussen de onderzochte concepten. Vanwege deze reden en omdat uit de verschillende onderzoeksmodellen blijkt dat het effect van HRM afneemt wanneer ook een ander concept zoals leiderschapsstijl en P-E fit in het model wordt opgenomen, wordt er toch vanuit gegaan dat er sprake is van causaliteit (op basis van Cook & Campbell, 1979 in Wright et al., 2005).

9.5.6. Mogelijke common method bias

Er is mogelijk sprake van common method bias. Een mogelijke oorzaak hiervan is dat alle data gemeten is bij dezelfde groep respondenten en omdat alle data self-reported zijn (Podsakoff et al., 2003). Zoals in hoofdstuk 6 is beschreven, zijn er ook onderzoeken waaruit blijkt dat de vertekening door common method bias in de praktijk meevalt en dat er te veel waarde wordt gehecht aan common method bias in de organisatiewetenschappen (Lindell et al., 2001; Spector, 2006). Spector (2006) heeft onderzocht of er een verschil is tussen monomethod studies en multimethod studies, waarbij in het laatste geval verschillende variabelen met verschillende methoden gemeten zijn. Verwacht werd dat de correlaties in de monomethod studies duidelijk hoger zouden zijn dan die in de multimethod studies. Dit was niet het geval. Daarnaast zou je bij common method een bias veronderstellen, namelijk dat alle self-reported variabelen in een onderzoek met elkaar correleren, maar ook dat blijkt in de meeste studies met indicaties voor common method bias niet het geval (Spector, 2006). Hoewel de resultaten in dit onderzoek met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden, sluiten de bevindingen wel aan bij eerder onderzoek. Daarom en op basis van Spector (2006) wordt verwacht dat de gevonden relaties niet sterk vertekend zijn. Voor toekomstig onderzoek wordt aanbevolen om gebruik te maken van meerdere methoden, zodat de mogelijkheid op common method bias wordt verkleind.

9.6. PRAKTISCHE IMPLICATIES

De resultaten in dit onderzoek naar HRM en prestaties in het primair onderwijs hebben ook implicaties voor de praktijk.

In een wereld waarin ook publieke organisaties steeds meer worden beoordeeld op basis van hun prestaties, mede door de invloed van NPM, laat dit onderzoek zien dat de implementatie van HRM bij kan dragen aan het verbeteren van de prestaties van scholen. Dit onderzoek bevestigt het nut van het door het ministerie van OCW ingezette beleid om het HRM-beleid meer in te bedden in de onderwijssector, immers in dit onderzoek is een directe relatie gevonden tussen het geïmplementeerde HRM-beleid en de schoolprestaties. Uit dit onderzoek blijkt onder andere dat de implementatie van meer Ability bevorderende activiteiten leidt tot betere prestaties in termen van effectiviteit en adaptiviteit. De Ability bevorderende activiteiten hebben enerzijds betrekking op werving en selectie en anderzijds op training en scholing van leerkrachten. Deze laatste activiteiten dragen bij aan de professionalisering van leerkrachten. Dit sluit aan bij het doel van het Ministerie van OCW (2013), want door middel van professionalisering kunnen de kwaliteit en prestaties van het onderwijs verbeterd worden (Ministerie van OCW, 2013; Onderwijsraad, 2013). Ook kan hiermee ingespeeld worden op de conclusie van de OESO (2015) dat het Nederlandse onderwijs nog een verbeterslag kan maken als het gaat om het begeleiden van excellente leerlingen. Door leerkrachten te professionaliseren, kunnen zij naar verwachting ook beter inspelen op de excellente leerlingen en kunnen schoolprestaties verbeteren. Naast het gevonden verband tussen HRM en schoolprestaties, is verder gebleken dat het HRM-beleid positief bijdraagt aan de P-E fit van leerkrachten en de tevredenheid van leerkrachten. Ook dit is belangwekkend voor beleidsmakers, want dit zijn twee vormen van gedrag die in de literatuur ook samengaan met betere individuele en organisatieprestaties. Daarom wordt aan beleidsmakers aanbevolen om de focus op HRM in het onderwijsbeleid vast te houden en zich daarbij ook te richten op het gedrag en de houding van leerkrachten.

Een andere implicatie voor beleidsmakers, besturen en schoolleiders is het belang van autonomie (en participatie) voor leerkrachten als professionals bij de uitvoering van hun werk, zoals ook Noordergraaf et al. (2015), Menon et al., (2012) en Boselie (2005) al eerder constateerden. Uit dit onderzoek is gebleken dat de implementatie van meer Opportunity bevorderende HRM-activiteiten, bestaande uit activiteiten gericht op autonomie en participatie, samenhangt met betere schoolprestaties. Zowel de effectiviteit als de adaptiviteit van scholen wordt vergroot door de implementatie van deze activiteiten. Tegelijkertijd is in dit onderzoek duidelijk geworden dat besturen en

schoolleiders (nog) relatief weinig aandacht besteden aan de autonomie vergrotende activiteiten in vergelijking tot de andere HRM-activiteiten. Gezien de resultaten in dit onderzoek wordt daarom aanbevolen meer aandacht te besteden aan beleid gericht op het vergroten van de autonomie van leerkrachten.

Om leerkrachten daadwerkelijk te bereiken en hun tevredenheid en P-E fit te vergroten, is het van belang dat zij het HRM-beleid ook daadwerkelijk ervaren. De resultaten in dit onderzoek laten zien dat het per school kan verschillen in welke mate er sprake is van een implementatie fit. Het idee is dat hoe groter de fit is tussen wat schoolleiders aangeven te implementeren en tussen wat leerkrachten ervaren van dat beleid, hoe beter het HRM-beleid overkomt op leerkrachten. En hoe meer HRM-activiteiten leerkrachten ervaren, hoe groter hun baantevredenheid is en PE-fit. Met het oog op betere prestaties in het onderwijs en het vergroten van de aantrekkelijkheid van het leraar-beroep, is het vergroten van de implementatie fit een aandachtspunt. Hierin is een rol weggelegd voor beleidsmakers in de onderwijssector en de schoolleider die het HRM-beleid implementeert. Door bijvoorbeeld te monitoren in welke mate leerkrachten het HRM-beleid ervaren zoals schoolleiders aangeven dat zij het beleid implementeren, kan gericht onderzocht worden waar knelpunten zitten en kan hier vervolgens op ingespeeld worden.

Tot slot heeft dit onderzoek ook implicatie in het kader van het Passend Onderwijs. Het onderzoek laat zien dat schoolspecifieke- en contextfactoren invloed hebben op hoe leerkrachten het HRM-beleid ervaren, maar ook op hoe leerkrachten de leiderschapsstijl van hun schoolleider ervaren. Uit het onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat hoe meer een school te maken heeft met doelgroepopleerlingen, hoe minder HRM-activiteiten leerkrachten ervaren en hoe minder zij de leiderschapsstijl van hun schoolleider typeren als stimulerend. Ongeacht of deze percepties gegrond zijn vanuit schoolleiders of besturen bezien, hebben ze wel een negatief effect op de tevredenheid en P-E fit van leerkrachten en daardoor mogelijk ook op de prestaties van scholen. Nu scholen te maken hebben met Passend Onderwijs (sinds 1 augustus 2014) en mogelijk (nog) meer leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben op gaan vangen waardoor de werkdruk toeneemt (AoB, 2016), zijn de bevindingen in dit onderzoek extra relevant. Het is van belang dat er gerichte aandacht wordt besteed aan het welbevinden van de leerkrachten, om de prestaties van scholen optimaal te houden of te verbeteren.



Literatuur



- Anderson, B.G. & Iwanicki, E.F. (1984). Teacher Motivation and its Relationship to Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- Andersen, I., & Krüger, M. (2012). *Advies beroepsstandaard schoolleiders Primair Onderwijs*. Utrecht: NSA.
- Andersen, I., & Krüger, M. (2013). *Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad.
- AOB. *Vier essentiële verbeterpunten voor passend onderwijs*. [http://www.aob.nl/default.aspx?id=12&article=52406]. 28-06-2016.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P. & Kalleberg, A. (2000). *Manufacturing advantage: Why high performance work systems pay off*. Ithaka: Cornell University Press.
- Arbeidsmarktplatform primair onderwijs (2014). *De samenhang tussen professionalisering van Leerkrachten en HRM-beleid van scholen*. Utrecht.
- Arthur, J. B., & Aiman-Smith, L. (2001). Gainsharing and organizational learning: An analysis of employee suggestions over time. *Academy of Management Journal*, 44, 737-754.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2008) Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147-154.
- Barnett, R. C., Gareis, K. C., & Brennan, R. T. (1999). Fit as a mediator of the relationship between work hours and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(4), 307-317.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17: 99-120.
- Baron, J.N., & Kreps, D.M. (1999). *Strategic Human Resources: Frameworks for General Managers*. Danvers, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. 1986. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 1173-1182.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Batt, R. (2002). Managing customer services: Human resource practices, quit rates, and sales growth. *Academy of Management Journal*, 45(3), 587-597.
- Bello-Pintado, A. (2015). Bundles of HRM practices and performance: empirical evidence from a Latin American context. *Human Resource Management Journal*, 25:3, 311-330.
- Benware, C., & Rleci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Beugelsdijk, S. (2008). Strategic human resource practices and product innovation. *Organization Studies*, 29, 821-847.

- Boon, C. (2008). *HRM and fit. Survival of the fittest*. Dissertation. Erasmus University Rotterdam.
- Boon, C., Hartog, D. N. D., Boselie, J.P.P.E.F., & Paauwe, J. (2011). The relationship between perceptions of HR practices and employee outcomes: examining the role of person-organisation and person-job fit. *The international Journal of Human Resource Management*, 22(1), 138.
- Bordewijk, P., Klaassen, H.L. (2000). *Wij laten ons niet kennen. Een onderzoek naar het gebruik van kengetallen bij negen grotere gemeenten*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). *Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance*. In N. Schmitt, & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boselie J.P.P.E.F., Dietz, G. & Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human Resource Management Journal*, 15(3), 67-94.
- Boselie, J.P.P.E.F. P. & van der Wiele, A. (2002). Perceptie van medewerkers inzake HRM en TQM: effecten op tevredenheid en intentie om de organisatie te verlaten. *Bedrijfskunde: tijdschrift voor modern management*, 74(2), 79-84.
- Boselie, J.P.P.E.F. (2002). *Human resource management, work systems and performance: A theoretical-empirical approach*. Dissertation, Rotterdam, The Netherlands: Erasmus University.
- Boselie, J.P.P.E.F. (2007). Werknemersbeleving van best practices in HRM binnen het onderwijs. *Organisatie en Management*, 81 (6), 284-292.
- Boselie, J.P.P.E.F. (2010). High performance work practices in the health care sector: A Dutch case study. *International Journal of Manpower*, 31(1), 42-58.
- Boselie, J.P.P.E.F. (2014) *Strategic Human Resource Management: A Balanced Approach*. 2nd Edition. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Bowen, D.E. & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM-firm performance link-ages: The Role of "Strength" of the HRM system. *Academy of Management Review*, 29 (2), 203-221
- Boxall, P., & Macky, K. (2009). Research and theory on high-performance work systems: progressing the high-involvement stream. *Human Resource Management Journal*, 19(1), 3-23.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2011). *Strategy and human resource management*. Second edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Boxall, P., Purcell, J., & Wright, P. (2007). *Human resource management: Scope, analysis and significance*. In: P. Boxall, J. Purcell & P. Wright. (eds.). *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford: Oxford University Press. [pp. 1-16].
- Bright, L. (2007). Does Person-Organization Fit Mediate the Relationship Between Public Service Motivation and the Job Performance of Public Employees? *Review of Public Personnel Administration*, 27(4), 361-379.
- Brkich M., Jeffs, D. & Carless, S.A. (2002). A Global Self-Report Measure of Person-Job Fit. *European Journal of Psychological Assessment*, 18:1, 43-51.
- Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Bruggencate, G. C. (2009). *Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten*. Dissertatie. Universiteit van Twente.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Boon, C., Belschak, F.D., Den Hartog, D.N. & Pijnenburg, M. (2014). Perceived human resource management practices: Their effect on employee absenteeism and time allocation at work. *Journal of Personnel Psychology*, 13:1, 21.
- Cable D.M. & Judge T.A. (1997). Interviewers' perceptions of person-organization fit and organizational selection decisions. *Journal of Applied Psychology*, 82:4, 546-561.
- Cable D.M., Edwards J.R. (2004). Complementary and supplementary fit: A theoretical and empirical integration. *Journal of Applied Psychology*, 89, 822-834.
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38:4, 929-940.
- CAOP (2012). *Notitie Feminisering van het primair onderwijs*.
- Caplan R.D. (1983). *Person-environment fit: Past, present, and future*. In Cooper CL (Ed.), *Stress research* (35-78). New York: Wiley.
- CBS. *Bijna 73 duizend mensen erbij in 2014: meer immigranten, meer baby's*. [NL/menu/themas/bevolking/publicaties/artikelen/archief/2015/bijna-73-duizend-mensen-erbij-in-2014-meer-immigranten-meer-babyshtm.htm]. 13-12-2015.
- Chang, H.T., Chi, N.W., & Chuang, A. (2010). Exploring the moderating roles of perceived person-job fit and person-organisation fit on the relationship between training investment and knowledge workers' turnover intentions. *Applied Psychology: An International Review*, 59, 566-593.
- Combs, J., Liu, Y., Hall, A., & Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel Psychology*, 59:3, 501-528.
- Commissie Leraren (2007). *Advies van de Commissie Leraren: LeerKracht!* In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Den Haag.
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73:6, 349-353.
- De Boom, J., Hofman, R. H., Hofman, W. A. & Leer, K, van. (2013). *Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten: Functioneren van besturen*. NWO/Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. . Rotterdam/Groningen.
- DeArmond, M.M., Shaw, K.L., & Wright, P.M. (2009). *Zooming in and zooming out: Rethinking school district human resource management*. In: Goldhaber, D. & Hannaway. J. (eds). *Creating a New Teaching Profession*. Washington, DC: The Urban Institute, 53-79.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E.L., Connell, J.P. & Ryan, R.M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74:4, 580-590.

- Delaney, J.T., & Huselid, M.A. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management Journal*, 39:4, 949-969.
- Dijkstra, A.B. & Janssens, F.J.G. (2012). *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Boom Lemma Uitgevers, Den Haag.
- Dollinger, M.J. & Golden, P.A. (1992). Interorganizational and collective strategies in small firms: environmental effects and performance. *Journal of management*, 18:4, 695-715.
- Doornbos, K. & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het special onderwijs – Beeldvorming over beleid en praktijk*. Den Haag: SDU.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127.
- Driessen, G. (2015). De wankel empirische basis van het onderwijsachterstandenbeleid. De afnemende validiteit van indicatoren voor de toewijzing van extra middelen. *Mens & Maatschappij*, 90:3, 221-243.
- Dyer, L., & Reeves, T. (1995). Human resource strategies and firm performance: What do we know, where do we need to go? *The International Journal of Human Resource Management*, 6:3, 657-667.
- Edwards, J. R. (1996). An examination of competing versions of the person- environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*, 39:2, 292-339.
- Edwards, J. R., & Cable, D. M. (2009). The value of value congruence. *The Journal of Applied Psychology*, 94, 654-677.
- Edwards, J.R. (1991). Person-job fit: A conceptual integration, literature review, and methodological critique. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 6, 283-357.
- Eisenberger, R., Fasolo, P.M., & Davis-LaMastro, V. (1990). Effects of perceived organizational support on employee diligence, innovation, and commitment. *Journal of Applied Psychology*, 53, 51-59.
- Erpelding, C. J. (1999). *School vision, teacher autonomy, school climate, and student achievement in elementary schools*. Doctoral dissertation, University of Northern Iowa.
- Farrell, A. M., & Rudd, J. M. (2009). Factor Analysis and Discriminant Validity: A Brief Review of Some Practical Issues. Paper presented at the Australian and New Zealand Marketing Academy (ANZ-MAC).
- Herweijer, L. (2015). Feedback hoofdstuk 2. Expert van het Sociaal Cultureel Planbureau.
- Fornell, C., Larcker, D.F., 1981. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18:1, 39-50.
- Fowler, W. J., & Walberg, H. J. (1991). School size, characteristics, and outcomes. *Educational evaluation and policy analysis*, 13:2, 189-202.
- Fulmer, I.S., Gerhart B., & Scott K.S. (2003). Are the 100 best better? An empirical investigation of the relationship between being a "great place to work" and firm performance. *Personnel Psychology*, 56, 965-993.

- Gardner, T.M., Wright, P.M., & Moynihan, L.M. (2011). The impact of motivation, empowerment, and skill enhancing practices on aggregate voluntary turnover: The mediating effect of collective affective commitment. *Personnel Psychology*, 64:2, 315-350.
- Gaskin, J., (2012). *Factor Analyses*. Gaskination's StatWiki. [<http://statwiki.kolobkcreations.com>].
- Gerhart, B. (2005). Human resources and business performance: Findings, unanswered questions, and an alternative approach. *Management Revue*, 16, 174-185.
- Giambatista, R.C. (2004) Jumping through hoops: A longitudinal study of leader life cycle in the NBA. *The Leadership Quarterly*, 15: 607-624.
- Gilbert, C. (2012). *HRM on the line: Empirical studies on the prerequisites and importance of effective HRM implementation*. Dissertation. Katholieke Universiteit Leuven.
- Goodman, S. A., & Svyantek, D. J. (1999). Person-organization fit and contextual performance: Do share values matter. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 254-275.
- Gould-Williams, J. S. (2003). The importance of HR practices and workplace trust in achieving superior performance: a study of public-sector organizations. *Human Resource Management*, 14:1, 28-54.
- Gould-Williams, J.S. (2007). HR Practices, Organisational Climate and Employee Outcomes: Evaluating Social Exchange Relationships in Local Government. *International Journal of Human Resource Management*, 18:9, 1627-1647.
- Gratton, L. & Truss, C. (2003). The three-dimensional people strategy: putting human resources policies into action. *Academy of Management Executive*, 17:3, 74-86.
- Greguras, G.J., & Diefendorff, J.M. (2009). Different fits satisfy different needs: linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of Applied Psychology*, 94:2, 465-77.
- Guan, Y., Deng, H., Risavy, S. D., Bond, M. H., & Li, F. (2011). Supplementary Fit, Complementary Fit, and Work-Related Outcomes: The Role of Self-Constraint. *Applied Psychology*, 60, 286-310.
- Guest, D. E. (1987). Human resource management and industrial relations. *Journal of management studies*, 24:950, 503-21.
- Guest, D. E. (2011). Human resource management and performance: still searching for some answers. *Human Resource Management Journal*, 21:1, 3-13.
- Guest, D.E. (1999). Human Resource Management – the Worker's Verdict. *Human Resource Management Journal*, 9, 5-25.
- Guest, D.E. (2002). Human resource management, corporate performance and employee wellbeing: Building the worker into HRM. *The Journal of Industrial Relations*, 44:3, 335-358.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33:3.
- Hannah, D., & Iverson, R. (2004). *Employment relationships in context: implications for policy and practice*. In Coyle-Shapiro, L. Shore, S. Taylor, & L. Tetrick (Eds). *The Employment Relationship:*

- Examining Psychological and Contextual Perspectives (332–350). Oxford: Oxford University Press.
- Hannaway, J. (1991). The Organization and Management of Public and Catholic Schools: Looking Inside the 'Black Box'. In E. Jemenez & M.E. Lockheed (Eds.), *Private Versus Public Education an International Perspective*. *International Journal of Educational Research*, 15:5, 463-483.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. M. (2002). *Wellbeing at the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies*. In: C. L. Keyes & J.Haidt (Eds.), *Flourishing: The Positive Person and the Good Life* (205-224). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Hartog, D.N. den, Boselie, J.P.P.E.F., and Paauwe, J. (2004). Future directions in performance Management. *Applied Psychology: an International Review*, 53:4, 556- 569.
- Hattie, J. & Timperly H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77:1, 81-112.
- Hayes, A.F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs*, 76:4.
- Hoffman, B. J., & Woehr, D. J. (2006). A quantitative review of the relationship between personeorganization fit and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 68:3, 389-399.
- Hofman, R. H., Gray, J. M., & Hofman, R. (2010). Institutional Contexts and International Performances in Schooling: comparing patterns and trends over time in international surveys. *European journal of education*, 45:1, 153-173.
- Hofman, R. H., Steijn, A.J. Hofman, W. A. (2013). *Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten*. Integratierapport. NWO/Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. Rotterdam/ Groningen.
- Hofman, R.H. & Boom, J. de (2006). *Q*Primair monitor kwaliteitszorg. Tweede peiling [2006]*. Groningen/Rotterdam: GION (RUG)/RISBO (EUR).
- Hofman, R.H., Dijkstra, N.J., Hofman, W.H.A. & Boom, J. de (2005). *Kwaliteitszorg in het primair onderwijs*. Eindrapport. Groningen: GION.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A.& Guldemond, H. (2002). Schoolgovernance, culture, and student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 5:3, 249-272.
- Hofman, R.H., Vandenberghe, R., & Dijkstra, B.J. (2008). *BOPO review: Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling*. Groningen: RUG/GION.
- Hofman, W. H. A., & Hofman, R. H. (2011). Smart management in effective schools: effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands. *Educational Administration Quarterly*, 47:4, 620-645.
- Honingh, M. & Thiel, S. van (2014). Kwaliteit als sleutel tot overheidsinterventie: een reflectie op de beleidsassumpties van autonomievergroting in het primair onderwijs. *Bestuurskunde*, 23:1.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons. *Public Administration*, 69:1, 3-19.

- Howell, J.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support for innovation: Key predictors of consolidated-business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78:6, 891-902.
- Hox J. (2010) *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge; Hove, UK: 2010.
- Huang, T.C. (1997). The effect of participative management on organizational performance: the case of Taiwan. *International journal of human resource management*, 8:5, 677-689.
- Huselid, M. A. (1995). The Impact of Human Resource Management Practices on Turnover, Productivity, and Corporate Financial Performance. *The Academy of Management Journal*, 38:3, 635-672.
- Huselid, M.A., & Becker, B.E. (2011). Bridging micro and macro domains: Workforce differentiation and strategic human resource management. *Journal of Management*, 37:2, 421-428.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Onderwijsverslag 2004-2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *Onderwijsverslag 2007-2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Onderwijsverslag 2010-2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2014). *Onderwijsverslag 2012-2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). De oordelen van de Inspectie van het Onderwijs. [<http://www.onderwijsinspectie.nl/toezicht/oordelen-van-de-inspectie>]. 12-07-2016.
- In't Veld, J (2002). *Analyse van organisatieproblemen*. Wolters-Noordhoff.
- Iplik, F.N., Kilic, K.C., & Yalcin, A. (2011). The Simultaneous Effects of Person-Organization and Person-Job Fit on Turkish Hotel Managers. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 23:5, 644- 661.
- Jansen, K.J. & Kristof-Brown, A. (2006). Toward a Multidimensional Theory of Person Environment Fit. *Journal of Managerial Issues*, 18 :2, 193-212.
- Janssen, T., den Dulk, L. & Steijn, A.J. (2013). *HRM en fit*. In: Hofman, R. H., Steijn, A.J. Hofman, W. A. (2013). *Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten*. Integratierapport. NWO/Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. Rotterdam/Groningen, p. 33-50.
- Janssen, T., Steijn, A.J. & Den Dulk, L. (2011). *Tussenrapportage 2: Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs: educational governance. Themaproject 2: HRM, HRM uitkomsten en onderwijsopbrengsten*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Jiang, K., Lepak, D.P., Hu, J., & Baer, J.C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of Management Journal*, 55:6, 1264-1294.
- Jing, F. F., & Avery, G. C. (2008). Missing links in understanding the relationship between leadership and organizational performance. *International Business & Economics Research Journal*, 7:5, 67-78.
- Jöreskog, K.G. (1993). *Testing structural equation models*. In: K.A. Bollen & J.S. Long (eds.). *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89, 755-768.

- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E., & Patton, G.K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127:3, 376-407.
- Kamerstuk Ouderbetrokkenheid. 33000-VIII-121, d.d. 29 november 2011
- Kang, S.C., Snell, S.A. & Swart, J. (2012). Options-based HRM, intellectual capital, and exploratory and exploitative learning in law firms' practice groups. *Human Resource Management*, 51:4, 461-485.
- Karssen, M., Van der Veen, I. & Roeleveld, J. (2011). *Effecten van schoolsamenstelling op schoolprestaties in het Nederlandse basisonderwijs*. Kohnstamm Instituut en Universiteit van Amsterdam.
- Kehoe, R.R., & Wright, P.M. (2013). The impact of high performance human resource practices on employees' attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 39:2, 366-391.
- Keller, R.T. (2006) Transformational leadership, initiating structure & substitutes for leadership: A longitudinal study of research & development project team performance. *Journal of Applied Psychology*, 91:1, 202-210.
- Kepes, S. and Delery, J. (2007). *HRM systems and the problem of internal fit*. In Boxall, P., Purcell, J. and Wright, P. (Eds), *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford: Oxford University Press, 385-404.
- Kessler, I. Purcell, J. & Coyle Shapiro, J. (2000). Employment relations in local government: strategic choice and the case of Brent. *Personnel Review*, 29:2, 162-183.
- Kettl, D.F. (1997). The Global Revolution in Public Management: Driving Themes, Missing Links. *Journal of Policy Analysis and Management*, 16:3, 446-462.
- Kickert, W. J. M., Meines, J. & Verdel, K. (2005). *Lessen uit het verleden – onderzoek naar veranderoperaties bij de overheid*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- Kickert, W.J. (1997). Public Governance in the Netherlands: An Alternative to Anglo American 'Managerialism'. *Public Administration*, 75:4, 731-752.
- Kieffer, K. M., Schinka, J. A., & Curtis, G. (2004). Person-environment congruence and personality domains in the prediction of job performance and work quality. *Journal of Counseling Psychology*, 51:2, 168-177.
- Kim, S. (2005). Individual-Level Factors and Organizational Performance in Government Organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15:2.
- Kim, T.-Y., Aryee, S., Loi, R., & Kim, S.-P. (2013). Person-organization fit and employee outcomes: test of a social exchange model. *The International Journal of Human Resource Management*, 24:19, 3719-3737.
- Klein, K. J., Kozlowski, S.W. J. (2000). *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Kline, R. B. (2010). *Promise and pitfalls of structural equation modeling in gifted research*. In Thompson, B. (Ed.), *Gifted methodologies* (147-167). Washington, DC: APA Books.
- Knies, E. (2012). *Meer waarde voor en door medewerkers. Een longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement*. Dissertation: The Netherlands: Utrecht University

- Knies, E., & Leisink, P.L.M. (2014). Linking people management and extra-role behaviour: results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24:1, 57-76.
- Knies, E., Boselie, J.P.P.E.F., Gould-Williams, J. & Van den Abeele, W. (2014). Strategic human resource management and public sector performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 26:3, 421-424.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kristof, A.L. (1996). Person-Organization Fit: An Integrative Review of its Conceptualizations, Measurement, and Implications. *Personnel Psychology*, 49, 1-49.
- Kristof-Brown AL. (2000). Perceived applicant fit: Distinguishing between recruiters' perceptions of person-job and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 53, 643-671.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58:2, 281-320.
- Kristof-Brown, A.L., Jansen, K.J., Colbert, A.E. (2002). A policy-capturing study of the simultaneous effects of fit with jobs, groups, and organizations. *Journal of Applied Psychology*, 87:5, 985-993.
- Kroon, B., van de Voorde, F. C., & van Veldhoven, M. J. P. M. (2009). Cross-level effects of high performance work practices: Two counteracting mediating mechanisms compared. *Personnel Review*, 38(5), 509-525.
- Krüger, M. L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoekmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen*. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.
- Langelan, S., Bakker, A. B., van Doornen, L. J. P., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521-532.
- Lauver, K.J., and Kristof-Brown, A. (2001). Distinguishing between Employees' Perceptions of Person-Job and Person-Organization Fit. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 454-470.
- Lavelle, J.J., Rupp, D.E., and Brockner, J. (2007). Taking a Multifoci Approach to the Study of Justice, Social Exchange, and Citizenship Behavior: The Target Similarity Model. *Journal of Management*, 33, 841-866.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 103-147.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving processes: Evidence from principals and superintendents*. Albany: State University of New York Press.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York, NY: The Wallace Foundation.

- Lepak, D.P., Liao, H., Chung, Y., & Harden, E.E. (2006). A conceptual review of human resource management systems in strategic human resource management research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 25, 217-272.
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19, 129-141.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Harper: New York.
- Locke EA. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Lindell, M. K., & Whitney, D. J. (2001). Accounting for common method variance in cross sectional research designs. *Journal of Applied Psychology*, 86, 114-121.
- Lowe, J., Delbridge, R. & Oliver, N. (1997). High-performance manufacturing: evidence from the automotive components industry. *Organization Studies*, 18: 5, 783-798.
- Luyten, H. , Hendriks, M. & Scheerens, J. (2013). *School size effects revisited: a qualitative and quantitative review of the research evidence in primary and secondary education*. Universiteit van Twente.
- Lyons, H. Z., & O'Brien, K. M. (2006). The role of person-environment fit in the job satisfaction and tenure intentions of African American employees. *Journal of Counseling Psychology*, 53:4, 387-396.
- MacDuffie, J. P. (1995). Human resource bundles and manufacturing performance: Organizational logic and flexible production systems in the world auto industry. *Industrial and Labor Relations Review*, 48, 197-221.
- Macky, K. & Boxall, P. (2007). The relationship between high performance work practices and employee attitudes: an investigation of additive and interaction effects. *International journal of Human Resource Management*, 18(4), 537-67.
- Maeyer, S. de, & Rymenans, R. (2004). *Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen. Kritische factoren in een onderzoek naar schooleffectiviteit in het technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen*. Dissertatie. Gent: Academia Press.
- Mahoney, J. T., & Pandian, J. R. (1992). The resource-based view within the conversation of strategic management. *Strategic Management Journal*, 13, 363-380.
- Mansour, N., Gara, E., Gaha, C., (2014). Getting inside the black box: HR practices and firm performance within the Tunisian financial services industry. *Personnel Review*, 43, 490-514.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on What Works in schools*. Alexandria, USA: ASCD.
- McGregor, D. (1960). *Theory X and theory Y*. In D.S. Pugh (Ed.), *Organization theory: selected readings* (3rd ed., 358-374). London: Penguin.
- Menon Eliophotou, M., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: A dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44:1, 97-110.

- Messersmith, J. G., Patel, P. C., Lepak, D. P. & Gould-Williams, J. S. (2011). Unlocking the black box: exploring the link between high-performance work systems and performance. *Journal of Applied Psychology*, 96:6, 1105.
- Meyer, J. P., Hecht, T. D., Gill, H., & Toplonysky, L. (2010). Person-organization (culture) fit and employee commitment under conditions of organizational change: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 76:3, 458-473.
- Ministerie van OCW & PO-Raad (2012). *Bestuursakkoord Primair onderwijs 2012-2015. Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW. (2006). *Nota werken in het onderwijs 2007*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW. (2007). *Actieplan LeerKracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW. (2011). *Actieplan leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW (2015). Functiemix. [<http://www.functiemix.nl/>].
- Mitchell, T.R., Holtom, B.C., Lee, T.W., Sablinski, C.J. & Erez M. (2001). Why people stay: Using job embeddedness to predict voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 44, 1102-1122.
- Mostafa, A. M. S. and Gould-Williams, J. S. (2014). Testing the mediation effect of Person organization fit on the relationship between high performance HR practices and employee outcomes in the Egyptian public sector. *International Journal of Human Resource Management*, 25: 2, 276-292.
- Motowidlo, S. J., & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79, 475-480.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. Houghton Mifflin: Boston.
- Nagy, M. S. (2002). Using a single-item approach to measure facet job satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 75:1, 77-86.
- Narayanan, S.S., & Sekar, P.C. (2009). A Person-Organisation Fit Study of College Work Culture and its Impact on Behavioural Intentions of Teachers. *Asia Pacific Management Review*, 14:2, 121 – 136.
- Nederlandse Grondwet, artikel 23.
- Nishii, L.H., & Wright, P.M. (2008). *Variability within organizations. Implications for strategic human resource management*. In: D.B. Smith. The people make the place. Dynamic linkages between individuals and organizations. New York, Sussex: Taylor & Francis Group.
- Noordegraaf, M. (2011). Risky business: how professionals and professional fields (must) deal with organizational issues. *Organization Studies*, 32:10, 1349-1371.
- NOS. Asscher: werkgevers moeten alert zijn op werkstress. [<http://nos.nl/artikel/2069398-asscher-werkgevers-moeten-alert-zijn-op-werkstress.html>]. 16-11-2015.

- O.J. de Jong, *Uitkeringen aan kerken*. In: De Bruijn, J. e.a. (red.). *Geen heersende kerk, geen heersende staat. De verhouding tussen kerk en staat 1796-1996*. Zoetermeer: Meinema 1998.
- O'Toole J. & Meier K. (2008). The Human Side of Public Organizations: Contributions to Organizational Performance. *The American Review of Public Administration*, 20:10, 1-20.
- OESO (2012). Education at a glance. Report.
- OESO (2015). Education at a glance. Report.
- Onderwijs van morgen. *Het finse onderwijs: docenten met een titel*. [<http://www.onderwijsvanmorgen.nl/het-finse-onderwijs-docenten-met-titel>]. 06-09-2013.
- Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2001). *Onderwijs in de markt*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2006a). *Waardering voor het leraarschap*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2006b). *Personeelsopbouw en personeelsbeleid in het onderwijs*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2008). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag.
- Ostroff, C., & Bowen, D. E. (2000). *Moving HR to a higher level: Human resource practices and organizational effectiveness*. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: 211-266*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paauwe, J. (2009). HRM and Performance: Achievements, Methodological Issues and Prospects. *Journal of Management Studies*, 46:1, 129-142.
- Paauwe, J. & Boselie, J.P.P.E.F. (2005). HRM and performance: what next? *Human Resource Management Journal*, 15:4, 68-83.
- Paauwe, J., & Richardson, R. (1997). Introduction: Special Issue on HRM and Performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 8:3, 257-262.
- Paauwe, J., Guest, D.E., Wright, P.M. (2013a). *HRM & performance. Achievements & challenges*. John Wiley & Sons Ltd. West Sussex.
- Paauwe, J., Boon, C., Boselie, J.P.P.E.F & Den Hartog, D. (2013b). Reconceptualizing fit in strategic Human Resource Management: 'Lost in translation?' in Paauwe, J., Guest, D.E., Wright, P.M. (2013a). *HRM & performance. Achievements & challenges*. John Wiley & Sons Ltd. West Sussex
- Pearson, L.C., Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29: 37-54.
- Perry, J.L. & Porter, L.W. (1982). Factors affecting the context for motivation in public organizations. *Academy of Management Review*, 7:1, 89-98.
- Pervin, L. A. (1989). Persons, situations, interactions: the history and a discussion of theoretical models. *Academy of Management Review*, 14:3, 350-360.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30:2, 22-33.
- Pithers, R.T. & Soden, R. (2006). Person-environment fit and teacher stress. *Educational Research*, 41:1, 51-62

- Podsakoff, P. & Organ, D. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12:4, 531-44.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.
- Pollitt, C., S. van Thiel & V. Homburg. (eds.). (2007). *New Public Management in Europe: adaptations and alternatives*. Basingstoke, Palgrave MacMillan.
- PO-Raad (2012). *Stille bezuinigingen brengen primair onderwijs in rode cijfers. De rek is eruit*. [<https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/stille-bezuinigingen-brengen-primair-onderwijs-in-rode-cijfers-de-rek-is>]. 18-09-2012.
- Powell, T.C. (1992). Organizational alignment as competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 13:2, 119-134.
- Preacher K.J., & Hayes A.F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36, 717-731.
- Purcell, J., & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17:1, 3-20.
- Purcell, J., Kinnie, N., Hutchinson, S., Rayton, B., & Swart, J. (2003). *Understanding the people and performance link: Unlocking the black box*. London: Chartered Institute for Personnel and Development.
- Rainey, H.G. (2009). *Understanding and Managing Public Organizations*. San Fransisco: Jossey- Bass.
- Ramsay, H., Scholarios, D. & Harley, B. (2000). Employees and High-Performance Work Systems: Testing inside the Black Box. *British Journal of Industrial Relations*, 38, 501-531.
- Resick, C. J., Baltes, B. B., & Shantz, C. W. (2007). Person-organization fit and work-related attitudes and decisions: examining interactive effects with job fit and conscientiousness. *Journal of Applied Psychology*, 92:5, 1446-1455.
- Rhoades, L., and Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Rijksoverheid (2015). *Financiering Passend Onderwijs*. [www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/financiering-passend-onderwijs].
- ROA (2013). *De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2018*. Universiteit Maastricht.
- Rogg, K. L., Schmidt, D. B., Shull, C., & Schmitt, N. 2001. Human resource practices, organizational climate, and customer satisfaction. *Journal of Management*, 27, 431-449.
- Roosendaal, A.C. (2006). *Naar een school voor de gereformeerde gezindte*. Hilversum: Hilversum Verloren.
- Rowe, W.G., Cannella Jr, A.A., Rankin, D. & Gorman, D. (2005). Leader succession & organizational performance: Integrating the common-sense, ritual scapegoating & vicious-circle succession theories. *The leadership Quarterly*, 16:2, 197-219.

- Runhaar, P. (2016). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–18.
- Runhaar, P., & Sanders, K. (2015). Promoting teachers' knowledge sharing. The fostering roles of occupational self-efficacy and Human Resources Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25:3, 293-315.
- Schneider, B. (2001). Fits about fit. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 141- 152.
- Schneider, B., Goldstein, H.W., & Smith, D.B. (1995). The ASA framework. An update. *Personnel Psychology*, 48:4, 747-773.
- SCP (2012). *Waar voor ons belastinggeld?* Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- SCP. (1999). *Scholen onder druk*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- SCP. (2011). *Overheid en onderwijsbestel*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How Does Leadership Affect Student Achievement? Results From a National US Survey. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21:3, 315-336.
- Sels, L., & De Winne, S. (2005). *Human resource management in breedbeeld*. Leuven: ACCO.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teacher in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92:2, 63–73.
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27, 136-146.
- Shaw, J. D., Delery, J. E., Jenkins, G. D., & Gupta, N. (1998). An organizational-level analysis of voluntary and involuntary turnover. *The Academy of Management Journal*, 41, 511-525.
- Sherer, P.D. & Leblebici, H. (2001). Bring variety and change into strategic human resource management research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 199-230.
- Shore, L.M., Tetrick, L.E., Lynch, P., & Barksdale, K. (2006). Social and Economic Exchange: Construct Development and Validation. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 837–867.
- Silins, H. & Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations — Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15:(3–4), 443–66.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spector, P.E. (2006). Method Variance in Organizational Research: Truth or Urban Legend? *Organizational Research Methods* 2006; 9:2; 221-232.
- Steijn, A.J., & Groeneveld, S. (red.) (2013). *Strategisch HRM in de publieke sector*. Assen: Van Gorcum.

- Takeuchi, R., Chen, G., & Lepak, D.P. (2009). Looking through the looking glass of a social system: Cross level effects of HPWS on employees' attitudes. *Personnel Psychology*, 62:1, 1-29.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools do make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Tharenou, P., Saks, A., & Moore, C. 2007. A review and critique of research on training and organizational level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17: 251-273.
- Thiel, van S. & Leeuw, F.L. (2003). De prestatieparadox in de publieke sector. *Beleidswetenschap*, 17:2, 123-143.
- Tom, V. R. (1971). The role of personality and organizational images in the recruiting process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 573-592
- Turban, D. B., & Jones, A. P. (1988). Supervisor-subordinate similarity: Types, effects, and mechanisms. *Journal of Applied Psychology*, 73, 228 -234
- Tweede Kamer. *Dossier Passend Onderwijs* [<https://www.tweedekamer.nl/node/2411>].
- Van de Venne (2002). *Schaal in het primair onderwijs : een studie naar de relatie tussen schaal en organisatie-effectiviteit*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam.
- Van de Voorde, K., Paauwe, J., & van Veldhoven, M., (2010). Predicting business unit performance using employee surveys: monitoring HRM-related changes. *Human Resource Management Journal*, 20:1, 44-63.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72:4, 577-625.
- Van der Linden, C. (2012). Interviews schoolleiders in het kader van masterthesis HRM en prestaties in primair onderwijs. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Van Engen, N., Tummers, L., Bekkers, V., & Steijn, B. (2015). Bringing history in: Policy accumulation and general policy alienation. *Public Management Review*, 1-22.
- Van Harrison, R. (1978). *Person-environment fit and job stress*. In: Cooper, C. & Panye, R. (Eds) *Stress at Work*. New York: John Wiley.
- Van Knippenberg, D. & Stam, D. (2014). *Visionary leadership*. In: *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations*. Oxford University Press.
- Van Leer, K., Hofman, R. H., De Boom, J., & Hofman, W. H. A. (2010). *De lokale educatieve agenda. Tussenrapportage NWO/BOPO Educational Governance*. Rotterdam/Groningen: Risbo/GION.
- Van Vianen, A. E. M. (2000). Person-Organization fit: The match between newcomers' and recruiters' preferences for organizational culture. *Personnel Psychology*, 53:1, 113-149.
- Veldhoven, M. van (2012). *About tubs and tents: Work behavior as the foundation of strategic HRM. Inaugural lecture*. School of Social and Behavioral Sciences, Tilburg University, The Netherlands.
- Vermeeren, B. (2014). *HRM Implementation and Performance in the Public Sector*. Doctoral thesis. Erasmus Universiteit Rotterdam.

- Vermeeren, B. (2014b). Variability in HRM Implementation among Line Managers and its Effect on Performance: A 2-1-2 Mediation Multilevel Approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 25:22, 3039-3059.
- Vermeeren, B., Kuipers, B.S. & Steijn, A.J. (2014). Does Leadership Style Make a Difference? Linking HRM, Job Satisfaction, and Organizational Performance. *Review of Public Personnel Administration*, 34 (2), 174-195. Does Leadership Style Make a Difference? Linking HRM, Job Satisfaction, and Organizational Performance. *Review of Public Personnel Administration*, 34 (2), 174-195.
- Vermeeren, B. (2015). Influencing Public Sector Performance: Studying the Impact of AMO-enhancing HR Practices on Various Performance Outcomes in the Public Sector. *International Review of Administrative Sciences*. doi: 10.1177/0020852315591642
- VHS (2015). *Analyse instroomontwikkeling 2015/2016*. [http://www.verenighogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/507/original/Analyse_instroom_2015_obv_1-cijfer-HO.pdf?1454921757].
- Vianen, van, A.E.M., de Pater, I.E. & van Dijk, F. (2007). Work value fit and turnover intention: same-source or different-source fit. *Journal of managerial psychology*, 22:2, 188-202.
- Vogel, R. M., & Feldman, D. C. (2009). Integrating the levels of person-environment fit. The roles of vocational fit and group fit. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 68-81.
- Volkskrant. *De schoolmeester lijkt bezig aan een comeback*. [<http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2664/Nieuws/article/detail/3657927/2014/05/20/De-schoolmeester-lijkt-bezig-aan-een-comeback.dhtml>]. 20-05-2014.
- Wall, T.D., & Wood, S.J. (2005). The romance of human resource management and business performance and the case for big science. *Human Relations*, 58:4, 429-462.
- Wanous, J.P., Reichers, A.E., & Hudy, M.J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82:2, 247-252.
- Wart, M. van. (2003). Public-sector leadership theory: An assessment. *Public Administration Review*, 63:2, 214-228.
- Witziers, B., Bosker, R.J. & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administrative Quarterly*, 39:3, 398-425.
- Wood, S. (1999). Human resource management and performance. *International Journal of Management Reviews*, 1:4, 367-413.
- Woodrow, C., & Guest, D. E. (2014). When good HR gets bad results: Exploring the challenge of HR implementation in the case of workplace bullying. *Human Resource Management Journal*, 24, 38-56.
- Wright, P. & Haggerty, J. (2005). Missing variables in theories on strategic human resource management: time, cause and individuals. *Management revue*, 16:2, 164-73.
- Wright, P. M., McMahan, G. C., & McWilliams, A. (1994). Human resources and sustained competitive advantage: A resource-based perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 5, 301- 326

- Wright, P.M., & Boswell, W.R. (2002). Desegregating HRM: A review and synthesis of micro and macro human resource management research. *Journal of Management*, 28:3, 247-276.
- Wright, P.M., & Gardner, T.M. (2003). *The human resource-firm performance relationship: Methodological and theoretical challenges*. In: D. Holman, T. D. Wall, C. W. Clegg, P. Sparrow & A. Howard. (eds). *The new workplace: A guide to the human impact of modern working practices*. Chichester: Wiley. [311-328].
- Wright, P.M., & Nishii, L.H. (2013). *Strategic HRM and organizational behaviour: Integrating multiple levels of analysis*. In: J. Paauwe, D.E. Guest & P.M. Wright. (eds). *HRM & Performance. Achievements & Challenges*. UK: Wiley Press. [97-110].
- Wu, P. C., & Chaturvedi, S. (2009). The role of procedural justice and power distance in the relationship between high-performance work systems and employee attitudes: A multilevel perspective. *Journal of Management*, 35, 1228 -1247
- Yu, K.Y.T. (2016). Inter-Relationships among Different Types of Person-Environment Fit and Job Satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 65:1, 38-65.
- Yukl, G. A. (2012). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.



Samenvatting



RELEVANTIE EN DOELEN VAN HET ONDERZOEK

In de literatuur over HRM en prestaties zijn er de laatste decennia steeds meer artikelen verschenen, waarin de relatie tussen HRM en prestaties werd aangetoond (o.a. Paauwe, Guest & Wright, 2013; Woodrow & Guest, 2014; Vermeeren, 2014). Toch is er ook nog sprake van een black box in deze relatie en is er meer onderzoek nodig om te achterhalen welke factoren een rol spelen in deze relatie. Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan meer inzicht in de black box tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs.

Het primair onderwijs is de sector waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden. Dit is op verschillende manieren een relevante sector voor onderzoek naar HRM en prestaties. De toepassing van HRM praktijken en de relatie met prestaties is allereerst in de onderwijssector een onderbelicht thema (o.a. Runhaar & Sanders, 2015; Runhaar, 2016). Hierdoor biedt dit niet alleen meer inzicht in de HRM-literatuur vanwege de specifieke sector die onderzocht wordt, maar draagt het ook bij aan de onderwijsliteratuur. Ten tweede richt onderzoek naar HRM dat eerder in deze sector heeft plaatsgevonden zich vooral op afzonderlijke HRM-activiteiten in plaats van een in de HRM-literatuur vaak gebruikte focus op bundels van HRM-activiteiten (systeembenadering) (Runhaar, 2016). Dit onderzoek draagt bij aan de onderwijsliteratuur door ook bundels en sub bundels van HRM-activiteiten in het primair onderwijs te onderzoeken. Een derde reden waarom onderzoek naar HRM en prestaties in het primair onderwijs relevant is, is vanwege de groeiende aandacht voor professionalisering van leerkrachten en schoolleiders in de Nederlandse onderwijssector. Onderdeel van deze professionalisering is een goed ingebed HRM-beleid (o.a. Ministerie van OCW, 2013; Onderwijsraad, 2013; Arbeidsmarktplatform PO, 2014). Het idee is dat meer professionalisering samenhangt met een betere kwaliteit van onderwijs en daardoor ook met betere prestaties.

In dit onderzoek wordt de black box tussen HRM en prestaties op vier verschillende manieren benaderd. Op basis van eerdere onderzoeken concluderen Paauwe et al. (2013) dat er nog een aantal aandachtspunten is voor vervolgonderzoek naar de black box. Het doel van dit onderzoek is om op vier van deze aandachtspunten in te spelen. Het eerste aandachtspunt is de rol van fit in de relatie tussen HRM en prestaties. In dit onderzoek zijn in dat kader de implementatie fit en de persoon-omgeving fit (van leerkrachten) onderzocht. Een tweede aandachtspunt is de rol die een leidinggevende speelt in de relatie tussen fit, HRM en prestaties. Dit krijgt in dit onderzoek vorm door zijn leiderschapstijl te onderzoeken. Een derde aandachtspunt vormen de percepties van medewerkers. Om meer inzicht te krijgen in de percepties van leerkrachten van

HRM en de relatie daarvan met uitkomsten, wordt in dit onderzoek zowel gekeken naar HRM op het niveau van leerkrachten als naar de persoon-omgeving fit van leerkrachten. Het vierde aandachtspunt is een methodologische. Zowel in de HRM-literatuur als in de onderwijsliteratuur wordt steeds duidelijker dan prestaties niet eenvoudig of met een enkele indicator te duiden zijn. Daarom worden in dit onderzoek verschillende prestatie-indicatoren gebruikt. Op basis van het voorgaande staat de volgende overkoepelende vraag centraal in dit onderzoek:

Hoe kan de relatie tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs verklaard worden en welke rol spelen fit en de schoolleider hierin?

THEORETISCHE ACHTERGROND

De relatie tussen HRM en prestaties wordt niet alleen in de private sector gevonden, maar ook in de publieke sector. Dit is een belangrijk onderscheid in het kader van prestaties die gemeten worden. Welke type prestaties gemeten wordt, heeft namelijk invloed op de relatie tussen HRM en prestaties. Op basis van de indeling van Dyer et al. (1995) wordt er in dit onderzoek gekeken naar HRM-uitkomsten en organisatie-uitkomsten (en niet naar financiële uitkomsten die ook een dimensie vormen in deze indeling). De organisatie-uitkomsten bestaan in dit onderzoek uit verschillende indicatoren (productiviteit, adaptiviteit en effectiviteit), waardoor er sprake is van een multidimensionale prestatie-indicator (Paauwe et al., 2013b; Dijkstra et al., 2012). Een multidimensionale prestatie-indicator biedt meer inzicht in de black box tussen HRM en prestaties dan een enkele prestatie-indicator.

In dit onderzoek wordt de relatie tussen HRM en prestaties gezien vanuit de systeem benadering. De laatste decennia is er in de HRM en prestaties literatuur steeds meer bewijs te vinden, dat bundels van HRM (systeem benadering) meer invloed op uitkomsten hebben dan afzonderlijke HRM-activiteiten (o.a. Boselie et al., 2002; Jiang et al., 2012; Vermeeren, 2015). Los van HRM-activiteiten als een gehele bundel is in dit onderzoek ook aandacht voor (kleinere) sub bundels van HRM-activiteiten in lijn met eerder onderzoek van Jiang et al. (2012) en Vermeeren (2015). Uitgaande van de systeembenadering, wordt in dit onderzoek daarnaast aangesloten bij de best-fit benadering. Het uitgangspunt is dat het succes van het HRM-beleid afhankelijk is van de mate waarin het is afgestemd op de omgeving van de organisatie (o.a. Boxall & Purcell, 2011; Bello-Pintado, 2015) en dat er niet een beste manier is om het HRM-beleid vorm te geven (best practices benadering). In dit onderzoek is niet onderzocht in welke mate

er afstemming is met de omgeving, maar wordt de omgeving wel als belangrijke factor gezien die van invloed kan zijn op de relatie tussen HRM en prestaties en dus het succes van het HRM-beleid.

De relatie tussen HRM en prestaties is onderzocht in het licht van verschillende typen fit. Fit wordt in de HRM en prestatie literatuur erkend als mogelijk invulling van de black box (o.a. door Paauwe et al., 2013b). Fit is een breed begrip en op verschillende manieren te onderzoeken. De idee is dat hoe beter de fit is, hoe beter ook organisatieprestaties zullen zijn (Paauwe et al., 2013b). Verschillende typen fit kunnen onderzocht worden als invulling van de black box tussen HRM en prestaties. Op basis van een raamwerk van Paauwe, Boon, Boselie & Den Hartog (2013) is er in dit onderzoek voor gekozen om twee typen fit te onderzoeken: de implementatie fit en de persoon-omgeving fit.

Er wordt in dit onderzoek een onderscheid gemaakt tussen het door besturen beoogde, het door schoolleiders geïmplementeerde en het door leerkrachten ervaren HRM-beleid (op basis van Wright et al., 2013). Extra aandacht is er voor het door leerkrachten ervaren HRM-beleid, omdat onderzoek de laatste jaren heeft laten zien dat onderzoek op medewerkerniveau waardevolle inzichten geeft in de relatie tussen HRM en prestaties (o.a. Den Hartog, Boselie & Paauwe, 2004; Paauwe et al., 2013a; Vermeeren, 2014b). Op medewerkerniveau worden ook de tevredenheid en PE-fit van leerkrachten onderzocht, twee uitkomsten die in eerder onderzoek gerelateerd zijn aan HRM (o.a. PE-fit in Boon et al., 2011; tevredenheid in Vermeeren, 2014).

Tot slot wordt er in dit onderzoek vanuit gegaan dat leidinggevend en een belangrijke rol spelen in de relatie tussen HRM, prestaties en fit. Vanuit de theorie met betrekking tot HRM en prestaties kunnen leidinggevend en op twee verschillende manieren invloed uitoefenen op de houding en het gedrag van medewerkers (Knies, 2012; Vermeeren et al., 2014). In het kader van dit onderzoek bepalen schoolleiders allereerst door hun manier van HRM implementatie én ten tweede door hun manier van leidinggeven hoe leerkrachten het HRM-beleid ervaren. Door middel van HRM-activiteiten kunnen zij het gedrag en de houding van medewerkers beïnvloeden en daarmee ook de prestaties van de organisatie. Daarnaast is het afhankelijk van hun leiderschapstijl in welke mate ze HRM-activiteiten implementeren.

OPZET VAN HET ONDERZOEK

De data verzameling van dit onderzoek heeft plaatsgevonden in de periode 2010-2012. Er hebben verschillende momenten van dataverzameling plaatsgevonden. In 2010 is er een monitor onder schoolleiders en schoolbesturen uitgezet, in 2011 heeft er een dieptestudie onder leerkrachten plaats gevonden en in 2012 is er wederom een monitor onder schoolleiders en besturen uitgezet.

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

In deze paragraaf staan de belangrijkste bevindingen beschreven met betrekking tot dit onderzoek naar HRM en prestaties in het primair onderwijs.

De rol van fit

Fit speelt een belangrijke rol in de black box tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs. De bevindingen laten allereerst zien dat het per school verschilt op welk vlak er een fit is tussen het bestuur en de schoolleider. Daarnaast blijkt dat scholen met een lage mate van fit ook minder optimale kenmerken hebben. Er is vaker sprake van lagere leerprestaties (Cito), er is minder vaak sprake van een schoolleider met een distributieve leiderschapsstijl en er is ook minder vaak sprake van een bovenschools management. Ook tussen schoolleiders en leerkrachten (implementatie fit) verschilt het per school in welke mate er sprake is van fit. Uit de analyses blijkt dat de schoolleider mogelijk een belangrijke rol speelt bij de totstandkoming van de implementatie fit. Samenvattend hangt de fit tussen besturen, schoolleiders en leerkrachten samen met verschillende schoolspecifieke factoren. De samenhang van een mindere fit met mindere prestaties doet vermoeden dat fit een belangrijke rol kan spelen in de relatie tussen HRM en prestaties.

De PE-fit van leerkrachten is een succesvolle uitkomst van HRM gebleken. Dit onderzoek heeft namelijk laten zien dat door middel van de implementatie van HRM de PE-fit van leerkrachten vergroot kan worden. En via de PO-fit van leerkrachten wordt hun tevredenheid door HRM-beleid vergroot. In het kader van de black box tussen HRM en prestaties is dit een belangrijke bevinding omdat de tevredenheid van medewerkers in eerder onderzoek al meerdere keren in verband is gebracht met betere organisatieprestaties.

De rol van de schoolleider

De schoolleider speelt een centrale rol in de black box tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs. Dit onderzoek heeft laten zien dat schoolleiders met een distributieve leiderschapsstijl meer gebruik maken van HRM-activiteiten uit het AMO-raamwerk. Niet alleen leidt dit op schoolniveau tot betere prestaties in termen van effectiviteit en adaptiviteit, ook leidt dit tot een betere PE-fit van leerkrachten (op leerkrachtniveau). Voor de black box tussen HRM en prestaties is dit relevant, omdat de schoolleider zowel invloed heeft op HRM gerelateerde uitkomsten als organisatie uitkomsten.

Daarnaast blijkt dat de leiderschapsstijl van invloed is op het type HRM-activiteiten dat voornamelijk geïmplementeerd wordt. Distributieve schoolleiders richten zich vooral op Opportunity bevorderende praktijken. Ze beïnvloeden ook alleen via die activiteiten de prestaties van de school (effectiviteit en adaptiviteit). In het kader van de black box tussen HRM en prestaties geeft dit extra inzicht in de relatie leiderschapsstijl, HRM en prestaties. Verder zijn er twee directe verbanden gevonden tussen leiderschapsstijl en schoolprestaties. Op scholen waar schoolleiders een distributieve leiderschapsstijl hebben, is de adaptiviteit hoger. Daarnaast blijkt dat op scholen waar de schoolleider een distributieve leiderschapsstijl heeft, de effectiviteit groter is.

HRM en prestaties in het primair onderwijs

De bevindingen in dit onderzoek laten zien dat er inderdaad een relatie is tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs. Het onderzoek laat zien dat in het primair onderwijs de focus vooral ligt op de implementatie van Ability en Opportunity bevorderende HRM-activiteiten. Van de Opportunity bevorderende activiteiten worden vooral de participatie vergrotende activiteiten veel geïmplementeerd en de autonomie vergrotende activiteiten in mindere mate. De implementatie van Ability en Opportunity bevorderende activiteiten heeft een positief effect op de adaptiviteit en effectiviteit van scholen. Dit zijn twee (subjectieve) prestatie-indicatoren van de multidimensionale prestatie-indicator die in dit onderzoek zijn onderzocht. Met de derde (objectieve) prestatie-indicator is geen verband gevonden. Wel hangen de drie prestatie-indicatoren met elkaar samen. Dit duidt erop dat de verschillende (subjectieve en objectieve) prestatie-indicatoren in dit onderzoek niet los van elkaar staan.

Schoolspecifieke- en contextfactoren

Ook schoolspecifieke- en contextfactoren zijn naar voren gekomen als relevante factoren die invloed hebben op de relatie tussen HRM en prestaties.

Allereerst lijkt de fit tussen besturen, schoolleiders en leerkrachten met betrekking tot HRM samen te hangen met schoolspecifieke factoren, zoals hierboven al is beschreven. Daarnaast is op scholen met een hoger aantal leerlingen de PO-fit van leerkrachten groter. Ook de context van een school speelt een rol in de black box tussen HRM en prestaties, zoals ook wordt verwacht vanuit de contingentiebenadering bezien. Belangwekkend is de rol van de contextfactor leerlinggewicht. Op scholen die meer te maken hebben met doelgroep leerlingen (een hoger leerlinggewicht), worden door leerkrachten minder HRM-activiteiten ervaren. Daarnaast blijkt dat op scholen met een hoger leerlinggewicht de tevredenheid van leerkrachten relatief lager is. Ook blijkt dat in de ervaring van leerkrachten hun schoolleider minder vaak een distributieve leiderschapsstijl heeft, wanneer er sprake is van een hoger leerlinggewicht. En naar analogie van de andere bevindingen, kan verwacht worden dat dit een negatief effect heeft op het succes van het HRM-beleid omdat er minder HRM-activiteiten geïmplementeerd worden in de ervaring van leerkrachten. Deze bevindingen wijzen op het belang van schoolspecifieke- en contextfactoren bij de totstandkoming van de relatie tussen HRM, fit en prestaties.

IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Dit onderzoek naar HRM en prestaties heeft verschillende implicaties voor de praktijk. In een wereld waarin ook publieke organisaties steeds meer worden beoordeeld op basis van hun prestaties, mede door de invloed van NPM, laat dit onderzoek zien dat de implementatie van HRM bij kan dragen aan het verbeteren van de prestaties van scholen. Het onderzoek bevestigt daarmee het nut van het door het ministerie van OCW ingezette beleid om het HRM-beleid meer in te bedden in de onderwijssector. Het ministerie van OCW wil HRM inzetten om de kwaliteit van het onderwijs te vergroten. Uit dit onderzoek blijkt dat het HRM-beleid positief bijdraagt aan de PE-fit van leerkrachten en de tevredenheid van leerkrachten. Twee vormen van gedrag die in de literatuur ook samengaan met betere individuele en organisatieprestaties. Er wordt daarom aanbevolen om de focus op HRM in het onderwijsbeleid vast te houden en mogelijk nog verder uit te werken naar implicaties van dat beleid op het gedrag en de houding van leerkrachten.

Een andere implicatie voor beleidsmakers, besturen en schoolleiders is het belang van autonomie voor leerkrachten bij de uitvoering van hun werk. Uit dit onderzoek is gebleken dat de implementatie van meer autonomie bevorderende HRM-activiteiten samenhangt met betere schoolprestaties. Tegelijkertijd is in het onderzoek duidelijk

geworden dat besturen en schoolleiders (nog) relatief weinig aandacht besteden aan de autonomie vergrotende praktijken in vergelijking tot de andere HRM-activiteiten. Gezien de resultaten in dit onderzoek wordt aanbevolen meer aandacht te besteden aan beleid gericht op het vergroten van de autonomie van leerkrachten.

Om leerkrachten echt te bereiken en hun tevredenheid en PE-fit te vergroten, is het van belang dat zij het HRM-beleid ook daadwerkelijk ervaren. De resultaten in dit onderzoek laten zien dat het per school kan verschillen in welke mate er sprake is van een implementatie fit. Met het oog op betere prestaties en de aantrekkelijkheid van het leraar-beroep, is het vergroten van de implementatie fit een relevante slag die geslagen kan worden. Hierin is een rol weggelegd voor beleidsmakers in de onderwijssector en de schoolleider die het HRM-beleid implementeert.

Tot slot heeft dit onderzoek ook implicaties in het kader van het Passend Onderwijs, het beleid waarbij scholen verantwoordelijk zijn voor gepast onderwijs voor alle kinderen. Ongeacht eventuele beperkingen die zij hebben. Het onderzoek laat zien dat de hoeveelheid doelgroep leerlingen die een school heeft, negatieve invloed heeft op de percepties van leerkrachten met betrekking tot HRM en de leiderschapsstijl van de schoolleider. Ongeacht of deze percepties gegrond zijn vanuit schoolleiders of besturen bezien, hebben ze wel ook direct een negatief effect op de tevredenheid en PE-fit van leerkrachten en daardoor mogelijk ook op de prestaties van scholen. Nu scholen te maken hebben met Passend Onderwijs en mogelijk (nog) meer leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben op gaan vangen, is het van belang dat er gerichte aandacht wordt besteed aan het welbevinden van de leerkrachten, om de prestaties van scholen optimaal te houden of te verbeteren.



Summary



THE OBJECTIVES AND THE RELEVANCE OF THE RESEARCH

A growing body of knowledge has, over recent decades, demonstrated a relationship between HRM and performance (Paauwe, Guest & Wright, 2013a; Woodrow & Guest, 2014; Vermeeren, 2014). Given this growing body of evidence, we can at least assume that a relationship between HRM and performance exists. However, there is still a so-called 'black box' between HRM and performance. As such, more research is needed to identify the factors that influence the relationship between HRM and performance, and the goal of my research has been to contribute to a better understanding of the contents of the black box.

The research has been conducted in the Dutch primary education subsector (4 - 12 years). The education sector is relevant for research into HRM and performance for several reasons. First, the adoption of HRM activities and their relationship with performance is largely neglected in the education sector (Runhaar & Sanders, 2015; Runhaar, 2016). As such, this research can add fresh insights to the HRM literature by investigating an underexplored sector and can, at the same time, also contribute to the education literature. Second, research on HRM in the education sector has mainly focused on individual HRM activities rather than following the trend seen in the HRM literature of focusing on bundles of HRM activities (a systems approach). This research contributes to the educational literature by studying bundles and sub-bundles of HRM activities in primary education (Runhaar, 2016). A third reason why research on HRM and performance in primary education is relevant is the growing interest in the professional development of teachers and principals in the Dutch education sector. Part of this professionalism is developing a well-embedded HRM policy (Ministerie van OCW, 2013; Onderwijsraad, 2013; Arbeidsmarktplatform PO, 2014). The idea is that greater professionalism is associated with better quality education and thus better performance.

This study approaches the black box between HRM and performance in four ways. Based on earlier studies, Paauwe et al. (2013a) concluded that there are a number of black box issues that needed further investigation. The aim of this study is to respond to four of these issues. The first issue is the role of fit in the relationship between HRM and performance. In this study, both the implementation fit and the person-environment fit (P-E fit) are examined in the chosen context. A second issue is the role that a manager plays in the relationship linking fit, HRM and performance. This is examined in terms of the leadership style of the principal. A third issue concerns the perceptions of employees. To increase insight into teachers' perception of HRM, and

its relationship with outcomes, we investigated HRM at the level of teachers and the related person-environment fit. The fourth issue is a methodological one: in both the HRM literature and the education literature, it is becoming clearer that performance cannot be measured by a single indicator. Therefore, in this study, various performance indicators are used. Based on the foregoing discussion, the main research question addressed is:

How can we explain the relationship between HRM and performance in primary education and what roles do fit and the principal have in this relationship?

THEORETICAL BACKGROUND

Various theoretical perspectives on the framework of the 'black box' are used in this research.

Although relationships between HRM and performance exist not only in the private sector but also in the public sector, this is an important distinction in the context of performance. The type of performance that is measured will influence the relationship found between HRM and performance. Based on the classification by Dyer et al. (1995), we focus on HRM outcomes and organizational outcomes (rather than financial outcomes which is another dimension used in the classification). Organizational outcomes are reflected in several indicators (productivity, adaptability and effectiveness) and thus we use a multidimensional performance indicator (Paauwe, Boon, Boselie & Den Hartog, 2013b; Dijkstra et al., 2012) since this will provide greater insight into the black box between HRM and performance than would a single performance indicator.

In this study, the systems approach is used in addressing HRM and performance. In recent decades, research using such an approach has shown that bundles of HRM activities have greater influence on performance outcomes than individual HRM activities (Boselie et al., 2002; Jiang et al., 2012; Vermeeren, 2015). This study focuses on both overarching bundles of HRM activities and on smaller sub-bundles of HRM activities in line with the earlier research by Jiang et al. (2012) and Vermeeren (2015). This study also adopts a best-fit approach based on the assumption that the success of an HR policy depends on the extent to which it is adapted to the environment of the organization (Boxall & Purcell, 2011; Bello-Pintado, 2015) and that there is not one best way to implement HRM (the best-practices approach).

In this study, the relationship between HRM and performance is examined in the light of different types of fit since fit could be an explanatory factor in the black box (Paauwe et al., 2013b). The idea is that a better fit leads to better organizational performance (Paauwe et al., 2013b). Fit is a broad concept and can be examined in various ways. Different types of fit can be considered as potential explanations of the black box between HRM and performance and, to gain greater insight into the role of fit, one should investigate various types of fit. Based on a framework developed by Paauwe et al. (2013b), two types are investigated in this study: the implementation fit and the person-environment fit.

In this study, in line with the ideas of Wright et al. (2013), a further distinction is made between intended HRM (the intentions of the school board), actual HRM (what the principal implements) and perceived HRM (what the teachers think was implemented). Particular attention is given to perceived HRM since earlier studies show that employee-level research can provide valuable insights into the relationship between HRM and performance (e.g. Den Hartog, Boselie & Paauwe, 2004; Paauwe et al., 2013a; Vermeeren, 2014). On the teacher level, this research also focuses on their job satisfaction and the P-E fit since these two outcomes have been related to HRM in earlier studies (respectively by Vermeeren, 2014 and by Boon et al., 2011).

Finally, we assume that supervisors (here, school principals) have an important role in the relationship between HRM, performance and fit. That is, through implementing HRM activities, supervisors can affect the behaviour and attitudes of employees, and thus the performance of the organization (Nishii et al., 2008). Theory linking HRM to performance suggests that supervisors can influence the attitudes and behaviours of employees in two distinct ways (Knies, 2012; Vermeeren, 2014b). First, supervisors can affect how employees perceive HRM activities through the extent to which they implement the HRM activities. Second, supervisors can affect how employees perceive HRM activities by the way they manage their employees (their leadership style).

Research Design and Methods

Data were collected for this study during several periods between 2010-2012 (from school board members, principals and teachers). In 2010 we carried out a survey among teachers and principals, in 2011 we conducted an in-depth study among teachers and, in 2012, we again used a survey among teachers and principals. In 2015, we obtained Cito data covering the period 2010-2014.

KEY FINDINGS

The role of fit

This study shows that fit plays an important role in the black box between HRM and performance. The results show that the degree of fit between school boards and principals, and also between principals and teachers, varies across schools. These differences are mainly attributable to school-specific factors. The results suggest that schools with a poor fit between school boards and principals operate under less than optimal conditions. Schools with a poor fit often have lower educational achievements (Cito score). Furthermore, schools with a poor fit often have principals that do not practice a distributive leadership style and who manage without a school management team. There are also differences between what principals indicate they implement in terms of HRM activities and the extent to which teachers experience these activities. Just as with the fit between boards and principals, the fit between the principal and the teachers depends on the specific circumstances of a school. The results suggest that the principal can have an important role in creating the desired degree of implementation fit. The relationship between a poor fit and educational achievements implies that fit can have an important role in the relationship between HRM and performance.

A good P-E fit can be viewed as a successful HRM outcome. This research has shown that the P-E fit can be enhanced through an appropriate HRM implementation. Further, teacher satisfaction can be increased by appropriate HRM activities through the person-organisation fit (a type of P-E fit). This is an important finding concerning the black box between HRM and performance since earlier research linked employee satisfaction with improved organizational performance.

The role of the principal

The school principal plays a central role in the black box between HRM and performance in the primary education sector. This study found that principals with a distributive leadership style tend to use more of the HRM activities contained in the AMO framework. Not only does this lead to better school-level performance in terms of effectiveness and adaptability, it also leads, on the teacher level, to a better P-E fit for teachers. This is an important aspect in understanding the black box between HRM and performance since it shows that principals can influence both HRM outcomes and organizational outcomes.

In addition, it seems that the specific leadership style used by a principal affects the types of HRM activities that are implemented. Principals with a distributive leader-

ship style tend to focus on opportunity-enhancing activities and, through these HRM activities, they influence the adaptability and effectivity of their school. In terms of the black box between HRM and performance, these findings provide valuable insights into the relationship between leadership style, HRM and performance in that it is only the opportunity-enhancing activities (and not ability- and motivation-enhancing activities) of a distributive leadership style that have an indirect effect on performance through HRM. Further, two direct relationships were found relating the distributive leadership style of the principal to performance: when principals adopt a distributive leadership style, the adaptability and effectivity of the school is greater.

The relationship between HRM and performance

This study has demonstrated a relationship between HRM and performance in primary education. The results show that, in primary education, ability- and opportunity-enhancing HRM activities are most frequently implemented and motivation-enhancing activities less often. In particular, participation-enhancing activities (a sub-category of opportunity-enhancing activities) are implemented. Ability- and opportunity-enhancing HRM activities have a positive effect on the adaptability and effectivity of schools (the two subjective performance indicators used in this study). Conversely, no relationship was found between HRM activities and the third (objective) performance indicator (productivity). However, the results show that the three performance indicators are related to each other and that there is a relationship between the subjective indicator effectivity and the objective indicator productivity. This indicates that the performance indicators should not be seen apart and also confirms the need for an multidimensional performance indicator.

School-specific and context factors

School-specific factors and a contextual factor also appeared to play a role in the relationship between HRM and performance.

As already outlined, the fit between school boards, principals and teachers in terms of HRM is related to several school-specific factors. We further found that the P-O fit of teachers is higher in schools with more pupils. Further, as the contingency approach to HRM and performance suggests, the context of a school also plays an important role. In particular, the number of pupils in a school requiring extra attention forms a significant contextual factor. Teachers in schools with many pupils needing above-average attention perceive fewer HRM activities. Further, the results show that teachers in such schools report slightly lower levels of personal satisfaction. These teachers also experience less use of a distributed leadership style by their school principal. Based on

the previous findings, we would therefore expect HRM activities to be less successful in boosting performance in such schools because they will be less well experienced by teachers. The findings indicate that school-specific factors and contextual factors can influence the relationship between HRM, fit and performance.

IMPLICATIONS FOR PRACTICE

This research on HRM and performance has implications for practice. In a world in which public organizations are increasingly judged on their performance, partly due to the influence of NPM, this research shows that implementing HRM policies can contribute to improving school performance. The study confirms the usefulness of embedding additional HRM policies in the education sector, a proposal initiated by the Ministry of Education. The ministry wants to use HRM to enhance the quality of education, and this study shows that HRM can positively contribute to both the P-E fit and the satisfaction of teachers. These two behavioural characteristics have been shown to enhance individual and organizational performance. As such, we would recommend continuing with the focus on HRM in education and extend it to address the effect of HRM on the behaviours and attitudes of teachers.

Another relevant finding for policymakers, school boards and principals is the importance of allowing teachers autonomy in carrying out their work. This study has shown that the implementation of autonomy-enhancing HRM activities is associated with better school performance. At the same time, this study found that, compared to other HRM activities, boards and principals currently pay relatively little attention to autonomy-enhancing practices. Consequently, we would recommend paying more attention to activities and policies that can increase the autonomy of teachers.

In the context of improving performance and increasing the attractiveness of the teaching profession, improving the implementation fit is very relevant. For HRM policies to truly reach teachers and increase their satisfaction and P-E fit, it is important that they actually experience the related HRM activities. The results presented in this study show that the corresponding implementation fit varies from school to school. Consequently, a recommendation for policymakers and principals is that they invest more effort in increasing this implementation fit.

Finally, this research has implications in the context of '*passend onderwijs*', i.e. the current education policy that states that schools should address the needs of pupils of

all abilities. The research shows that having large numbers of pupils who need extra attention has a negative impact on teachers' perceptions of the HRM on offer. The teachers in such schools also perceive less use of a distributive leadership style than those elsewhere. Regardless of whether these perceptions are justified, they have a negative effect on the satisfaction and on the P-E fit of teachers and, through this, probably on the performance of their school. This is a particularly relevant finding in the context of the law on 'passend onderwijs' which, since September 2014, requires all schools to offer all children a place. In effect, this means that children with special needs can now attend a regular school. A consequence of this will be that regular schools will increasingly have more children requiring extra attention. Although the effect of this specific change on the satisfaction and P-E fit of teachers has not been measured in our study, our results suggest that it could be detrimental. As such, it might be wise for policymakers and principals to pay particular attention to the wellbeing of teachers in order to maintain and improve the performance of individual schools.



Appendices



APPENDIX I: RESPONS DIEPTESTUDIE**Tabel I.1.** Respons dieptestudie

School	Aantal leerkrachten	Respons	Procent
1	20	4	20,0
2	14	10	71,4
3	35	18	51,4
4	20	16	80,0
5	10	3	30,0
6	17	9	52,9
7	9	5	55,6
8	26	14	53,8
9	20	11	55,0
10	8	4	50,0
11	8	3	37,5
12	26	13	50,0
13	18	11	61,1
14	17	9	52,9
15	24	12	50,0
16	29	16	55,2
17	4	3	75,0
18	12	11	91,7
19	14	7	50,0
20	6	2	33,3
21	35	12	34,3
22	8	8	100,0
23	33	17	51,5
24	21	7	33,3
25	7	4	57,1
26	23	15	65,2
27	5	4	80,0
28	7	6	85,7

APPENDIX II: MEETSCHALEN SCHOOL- EN BESTUURSMONITOR 2010

Onderstaande items gebaseerd op Vermeeren (2014) zijn in de school- en bestuursmonitor 2010 voorgelegd aan schoolleiders en schoolbesturen. Aan schoolleiders is gevraagd in welke mate de onderstaande stellingen van toepassing zijn en aan besturen in welke mate zij belang hechten aan de HRM-activiteiten.

Tabel II.1. HRM (schoolleiders CA =,618 / besturen CA=,718)

AMO	Bij ons op school...
A	wordt nagegaan of de visie van een sollicitant past bij de visie van de school.
A	wordt nagegaan of de visie van een sollicitant binnen de afdeling past.
A	wordt het personeel gestimuleerd om trainingen te volgen.
A	wordt een loopbaan- en mobiliteitsbeleid gevoerd.
M	worden prestaties van medewerkers periodiek geëvalueerd.
M	wordt gebruik gemaakt van extra financiële beloningen voor personeel.
M	wordt de beoordeling van personeel als basis genomen voor hun verdere ontwikkeling.
M	worden aantrekkelijke secundaire arbeidsvoorwaarden geboden.
O	mag het personeel zelf beslissen over het eigen werk.
O	mag het personeel zelf bepalen hoe zij hun werk uitvoeren.
O	wordt het personeel zeggenschap gegeven over onderwijs-gerelateerde zaken.
O	wordt het personeel betrokken bij de besluitvorming.

APPENDIX III: MEETSCHALEN DIEPTESTUDIE LEERKRACHTEN 2011

Tabel III.1. HRM (CA=,706)

AMO	Bij ons op school...
A	wordt nagegaan of de visie van een sollicitant past bij de visie van de school.
A	wordt nagegaan of de visie van een sollicitant binnen de afdeling past.
A	wordt het personeel gestimuleerd om trainingen te volgen.
A	wordt een loopbaan- en mobiliteitsbeleid gevoerd.
M	worden prestaties van medewerkers periodiek geëvalueerd.
M	wordt gebruik gemaakt van extra financiële beloningen voor personeel.
M	wordt de beoordeling van personeel als basis genomen voor hun verdere ontwikkeling.
M	worden aantrekkelijke secundaire arbeidsvoorwaarden geboden.
O	mag het personeel zelf beslissen over het eigen werk.
O	mag het personeel zelf bepalen hoe zij hun werk uitvoeren.
O	wordt het personeel zeggenschap gegeven over onderwijs-gerelateerde zaken.
O	wordt het personeel betrokken bij de besluitvorming.

Tabel III.2. Persoon-organisatie fit (CA=,859)

1	de doelen en waarden die ik in het leven heb komen overeen met de doelen en waarden van de school waarop ik werkzaam ben.
2	ik heb het gevoel dat ik niet goed pas binnen de cultuur van deze school
3	op deze school voel ik me thuis
4	deze school staat voor dingen die ik erg belangrijk vind

Tabel III.3. Persoon-baan fit (CA=,823)

1	deze baan past niet echt bij mij
2	alles bij elkaar genomen, past deze baan bij mij
3	deze baan is niet echt wat ik graag zou willen doen
4	ik heb het gevoel dat dit het juiste soort werk voor mij is

APPENDIX IV: VIGNETTEN LEIDERSCHAPSSTIJL

De onderstaande 4 vignetten, bedoeld om de leiderschapsstijl van de schoolleider te meten, zijn voorgelegd aan leerkrachten gedurende de dieptestudie in 2011.

Het laatste deel van de vragenlijst bestaat uit vier situaties (vignetten). Elk vignet staat op een nieuwe pagina en beschrijft een incident waarop uw schoolleider op vier verschillende manieren zou kunnen reageren. Hoe zou uw schoolleider reageren als zo'n situatie zich voordoet? Het zou kunnen dat u denkt dat een manier van reageren in de ogen van uw schoolleider perfect is, met andere woorden 'zeer waarschijnlijk' dat hij/zij zo reageert. In dat geval kent u het cijfer 7 toe. Wanneer het omgekeerde geldt en u dus denkt dat het voor uw schoolleider 'zeer onwaarschijnlijk' is dat hij/zij zo reageert, dan kunt u het cijfer 1 toekennen. Hoewel sommige situaties misschien niet op uw werk voorkomen, vragen wij u zich in te beelden hoe uw schoolleider in die situatie waarschijnlijk zou reageren en daarnaar te antwoorden.

Vignet 1: geef bij elk van de vier opties aan hoe u denkt dat uw schoolleider zou reageren

Jan, een aantal jaar leerkracht op deze school, doet normaal gesproken zijn werk net zo goed als de andere leraren in het team. Echter, de laatste weken komt Jan afwezig en lusteloos over. Hij levert nog steeds redelijk werk, maar hij heeft te kampen met achterstanden in zijn administratieve werkzaamheden (beoordelingen/gegevens invoeren, leerling volgsysteem). Hoe zou uw schoolleider hiermee omgaan?

Geef uw antwoord op de volgende zevenpunts-schaal:

- 1= zeer onwaarschijnlijk
- 2= onwaarschijnlijk
- 3= redelijk onwaarschijnlijk
- 4= noch onwaarschijnlijk /noch waarschijnlijk
- 5= redelijk waarschijnlijk
- 6= waarschijnlijk
- 7= zeer waarschijnlijk

	1	2	3	4	5	6	7
Jan op het hart drukken dat het voor zijn eigen bestwil echt belangrijk is om bij te blijven met zijn administratieve werk							
<i>met Jan praten en hem helpen om de oorzaak van zijn afwezigheid en lusteloosheid op te lossen</i>							
Jan waarschuwen dat als hij blijft kampen met achterstanden, sancties zullen volgen							
aan Jan laten zien dat hij in vergelijking met andere collega's achterloopt en hem aanmoedigen om het bij te werken							

Vignet 2: geef bij elk van de vier opties aan hoe u denkt dat uw schoolleider zou reageren

Anne, een van uw collega's, volgt een avondopleiding 'Interne Begeleiding' om daar een diploma in te behalen. Ze heeft er hard voor gewerkt, met goede resultaten en ze is trots op wat ze tot nu toe bereikt heeft. Toch is uw schoolleider bezorgd omdat het lastig werken is met haar wanneer de druk vanuit haar opleiding groot is. Hoe zou uw schoolleider hiermee omgaan?

Geef uw antwoord op de volgende zevenpunts-schaal:

1= zeer onwaarschijnlijk

2= onwaarschijnlijk

3= redelijk onwaarschijnlijk

4= noch onwaarschijnlijk /noch waarschijnlijk

5= redelijk waarschijnlijk

6= waarschijnlijk

7= zeer waarschijnlijk

	1	2	3	4	5	6	7
<i>aan haar vragen hoe zij denkt met deze situatie om te gaan.</i>							
Anne duidelijk maken dat er van haar wordt de balans tussen werk en opleiding in de gaten te houden en suggereren dat ze meer energie in haar werk gaat stoppen.							
Anne laten zien hoe andere studerende collega's een dergelijk probleem hebben opgelost en kijken of dit haar helpt om met de situatie om te gaan.							
erop staan dat ze minder tijd aan haar opleiding besteedt of minder vakken volgt; uw schoolleider kan niet toestaan dat dit invloed heeft op haar werk.							

Vignet 3: geef bij elk van de vier opties aan hoe u denkt dat uw schoolleider zou reageren.

Recente veranderingen in de organisatie hebben ervoor gezorgd dat alle medewerkers een zwaardere taakbelasting hebben gekregen. Uw schoolleider hoopte dat deze situatie tijdelijk zou zijn, maar vandaag kwam hij/zij erachter dat deze situatie voor onbepaalde periode aan zal houden. Hoe zou uw schoolleider hiermee omgaan?

Geef uw antwoord op de volgende zevenpunts-schaal:

1= zeer onwaarschijnlijk

2= onwaarschijnlijk

3= redelijk onwaarschijnlijk

4= noch onwaarschijnlijk /noch waarschijnlijk

5= redelijk waarschijnlijk

6= waarschijnlijk

7= zeer waarschijnlijk

	1	2	3	4	5	6	7
benadrukken dat werknemers alleen hun baan behouden als ze zo blijven werken zoals ze nu doen en daarbij hun prestaties in de gaten houden							
<i>de situatie uitleggen en kijken of de medewerkers zelf suggesties hebben over hoe ze met deze situatie om moeten gaan</i>							
alle medewerkers vertellen dat ze zo moeten doorgaan, omdat het in hun eigen voordeel is							
medewerkers aanmoedigen om de verhoogde taakbelasting uit te voeren door ze erop te wijzen dat andere leraren op andere scholen dat ook doen							

Vignet 4: geef bij elk van de vier opties aan hoe u denkt dat uw schoolleider zou reageren.

Een aantal ouders heeft aan uw schoolleider laten weten dat zij niet erg tevreden zijn met de houding van een van uw collega's. Hoe zou uw schoolleider hiermee omgaan?

Geef uw antwoord op de volgende zevenpunts-schaal:

1= zeer onwaarschijnlijk

2= onwaarschijnlijk

3= redelijk onwaarschijnlijk

4= noch onwaarschijnlijk /noch waarschijnlijk

5= redelijk waarschijnlijk

6= waarschijnlijk

7= zeer waarschijnlijk

	1	2	3	4	5	6	7
<i>praten met de betreffende leerkracht om erachter te komen wat er volgens hem/haar aan de hand is in de omgang met de ouder</i>							
benadrukken dat tevredenheid van ouders belangrijk is en dat de leerkracht eraan moet werken om een betere band te krijgen met deze ouders							
de leerkracht een aantal manieren van omgang met ouders laten zien, zodat hij/zij zijn/haar eigen stijl met anderen kan vergelijken							
de leerkracht mededelen dat hij/zij ervoor moet zorgen dat de ouders meer tevreden worden en hem/haar laten weten dat dit later gecheckt zal worden							

APPENDIX V: MEETSCHALEN SCHOOL- EN BESTUURSMONITOR 2012

Onderstaande 31 items gebaseerd op Vermeeren (2014) zijn in de school- en bestuursmonitor 2012 voorgelegd aan schoolleiders en schoolbesturen. Aan schoolleiders is gevraagd in welke mate de onderstaande stellingen van toepassing zijn en aan besturen in welke mate zij belang hechten aan de HRM-activiteiten.

In hoofdstuk 8 is de HRM bundel ook opgedeeld naar de drie afzonderlijke AMO componenten. Hierbij gelden de volgende Cronbach Alpha's voor de afzonderlijke bundels:

- Ability bevorderende activiteiten (n=10) CA=,849
- Motivation bevorderende activiteiten (n=11) CA=,816
- Opportunity bevorderende activiteiten (n=10) CA=,825

Tabel V.1. HRM (CA schoolleiders = .906)

AMO	31 items
	Bij ons op school...
A	krijgen leerkrachten van ons de mogelijkheid om trainingen, cursussen en workshops te volgen
A	worden leerkrachten gestimuleerd in hun ontwikkeling
A	worden loopbaanafspraken met leerkrachten altijd nagekomen
A	worden leerkrachten ondersteund bij het plannen van hun toekomstige ontwikkeling
A	hebben leerkrachten de mogelijkheid om ergens anders binnen de organisatie te gaan werken
A	krijgen leerkrachten de mogelijkheid om door te groeien naar een hogere functie
A	zijn de ontwikkelingsmogelijkheden voor leerkrachten afgestemd op de behoeften van de school
A	ondergaan leerkrachten een nauwkeurige selectie voordat zij worden aangenomen
A	wordt bij de selectie van leerkrachten nauwkeurig gekeken of hun vaardigheden passen bij de functie
A	wordt bij de selectie nauwkeurig gekeken of een leerkracht past binnen het team
A	wordt bij de selectie nauwkeurig gekeken of de opleiding van de leerkracht aansluit bij de functie
M	spelen de prestaties van een leerkracht een rol in de beloning
M	krijgen leerkrachten uitbreiding van hun verantwoordelijkheden als ze goed presteren
M	worden leerkrachten goede arbeidsvoorwaarden geboden in vergelijking met andere scholen
M	zijn voor leerkrachten voldoende mogelijkheden voor financiële doorgroei
M	worden leerkrachten beoordeeld aan de hand van een duidelijke procedure
M	worden prestaties periodiek met de leerkrachten geëvalueerd
M	vormt een beoordeling van een leerkracht de basis voor zijn/haar verdere ontwikkeling
M	weten leerkrachten waarop zij beoordeeld worden
M	wordt een beoordeling schriftelijk teruggekoppeld aan leerkrachten
M	komen zowel het functioneren van de leerkracht als het functioneren van de school in een formeel gesprek aan de orde
O	hebben leerkrachten invloed op de invulling van hun functie
O	hebben leerkrachten de mogelijkheid om hun eigen ideeën nader uit te werken
O	kunnen leerkrachten zelf beslissen in welke volgorde zij hun werk uitvoeren
O	kunnen leerkrachten zelf bepalen hoe zij hun taken uitvoeren
O	hebben leerkrachten, afgezien van de lestijden, de mogelijkheid om hun werktijden flexibel in te richten
O	hebben leerkrachten de mogelijkheid om betrokken te zijn bij de besluitvorming in de organisatie
O	hebben leerkrachten daadwerkelijk inspraak via de medezeggenschapsraad
O	hebben leerkrachten de mogelijkheid om hun mening te geven over werkgerelateerde zaken
O	worden leerkrachten goed op de hoogte gehouden van de standpunten en het beleid van de school
O	hebben leerkrachten in het werkoverleg inspraak in de besluiten die genomen worden

Tabel V.2. Effectiviteit (CA=,826)

1	Op mijn school worden de gestelde doelen gehaald
2	De kwaliteit van het werk dat mijn school levert is van hoog niveau
3	Alles bijeengenomen levert mijn school goede prestaties
4	De werkzaamheden die door mijn school worden uitgevoerd bieden burgers waar voor hun belastinggeld

Tabel V.3. Adaptiviteit (CA=,707)

Mijn school...	
1	bepaalt systematisch en regelmatig de kwaliteit van het onderwijs en haar opbrengsten
2	heeft op basis van een kwaliteitsbepaling een verbetertraject voor de langere termijn gepland
3	verschafft informatie over de gerealiseerde onderwijskwaliteit aan in ieder geval ouders, bestuur en personeel

Tabel V.4. Distributieve leiderschapsstijl (CA=,796)

1	Ik kan mij goed inleven in leerkrachten
2	Ik moedig leerkrachten aan om vragen aan mij te stellen
3	Ik luister naar hoe leerkrachten iets aan willen pakken.
4	Ik vraag eerst naar de mening van leerkrachten, voordat ik kom met voorstellen om dingen anders te gaan doen

APPENDIX VI: RESULTATEN 36 GEKOPPELDE SCHOLEN

Tabel VI.1. Beoogde en geïmplementeerde HRM-activiteiten: Ability op 36 scholen

AMO	AMO onderdeel	Bij ons op school...	School- besturen	School- leiders	Verskil	Sig. (2-tailed)
Ability	Loopbaan & ontwikkeling	krijgen leerkrachten van ons de mogelijkheid om trainingen, cursussen en workshops te volgen	4,47	4,47	,00	ns
Ability	Loopbaan & ontwikkeling	worden leerkrachten gestimuleerd in hun ontwikkeling	4,56	4,22	-,34	,003
Ability	Loopbaan & ontwikkeling	worden loopbaanafspraken met leerkrachten altijd nagekomen	4,17	3,72	-,34	,009
Ability	Loopbaan & ontwikkeling	worden leerkrachten ondersteund bij het plannen van hun toekomstige ontwikkeling	4,06	3,94	-,12	ns
Ability	Loopbaan & ontwikkeling	hebben leerkrachten de mogelijkheid om ergens anders binnen de organisatie te gaan werken	4,39	4,29	-,10	ns
Ability	Loopbaan & ontwikkeling	krijgen leerkrachten de mogelijkheid om door te groeien naar een hogere functie	4,19	3,83	-,36	,048
Ability	Loopbaan & ontwikkeling	zijn de ontwikkelingsmogelijkheden voor leerkrachten afgestemd op de behoeften van de school	4,31	3,81	-,50	,002
Ability	Werving & selectie	ondergaan leerkrachten een nauwkeurige selectie voordat zij worden aangenomen	4,25	3,42	-,83	,000
Ability	Werving & selectie	wordt bij de selectie van leerkrachten nauwkeurig gekeken of hun vaardigheden passen bij de functie	4,42	3,44	-,98	,000
Ability	Werving & selectie	wordt bij de selectie nauwkeurig gekeken of een leerkracht past binnen het team	3,92	3,69	-,23	Ns
Ability	Werving & selectie	wordt bij de selectie nauwkeurig gekeken of de opleiding van de leerkracht aansluit bij de functie	4,28	3,94	-,34	,044

Tabel VI.2. Beoogde en geïmplementeerde HRM-activiteiten: Motivation op 36 scholen

AMO	AMO onderdeel	Bij ons op school...	School-besturen	School-leiders	Verskil	Sig. (2-tailed)
Motivation	Beloning	spelen de prestaties van een leerkracht een rol in de beloning	3,03	2,41	-0,62	,019
Motivation	Beloning	krijgen leerkrachten uitbreiding van hun verantwoordelijkheden als ze goed presteren	3,81	3,51	-0,30	ns
Motivation	Beloning	worden leerkrachten goede arbeidsvoorwaarden geboden in vergelijking met andere scholen	3,97	3,41	-0,56	,003
Motivation	Beloning	zijn voor leerkrachten voldoende mogelijkheden voor financiële groei	3,22	2,78	-0,44	,046
Motivation	Beoordeling	worden leerkrachten beoordeeld aan de hand van een duidelijke procedure	4,16	3,89	-0,27	ns
Motivation	Beoordeling	worden prestaties periodiek met de leerkrachten geëvalueerd	4,11	3,95	-0,16	ns
Motivation	Beoordeling	vormt een beoordeling van een leerkracht de basis voor zijn/haar verdere ontwikkeling	4,03	3,38	-0,65	,004
Motivation	Beoordeling	weten leerkrachten waarop zij beoordeeld worden	4,24	3,92	-0,32	ns
Motivation	Beoordeling	wordt een beoordeling schriftelijk teruggekoppeld aan leerkrachten	4,27	4,11	-0,16	ns
Motivation	Beoordeling	komen zowel het functioneren van de leerkracht als het functioneren van de school in een formeel gesprek aan de orde	4,14	4,35	0,21	ns

Tabel VI.3. Beoogde en geïmplementeerde HRM-activiteiten: Opportunity op 36 scholen

AMO	AMO onderdeel	Bij ons op school...	Schoolbesturen	Schoolleiders	Vershil	Sig. (2-tailed)
Opportunity	Autonomie	hebben leerkrachten invloed op de invulling van hun functie	3,92	3,86	-0,06	ns
Opportunity	Autonomie	hebben leerkrachten de mogelijkheid om hun eigen ideeën nader uit te werken	4,05	3,95	-0,10	ns
Opportunity	Autonomie	kunnen leerkrachten zelf beslissen in welke volgorde zij hun werk uitvoeren	3,68	3,68	0,00	ns
Opportunity	Autonomie	kunnen leerkrachten zelf bepalen hoe zij hun taken uitvoeren	3,43	3,31	-0,12	ns
Opportunity	Autonomie	hebben leerkrachten, afgezien van de lestijden, de mogelijkheid om hun werktijden flexibel in te richten	3,81	3,67	-0,14	ns
Opportunity	Participatie	hebben leerkrachten de mogelijkheid om betrokken te zijn bij de besluitvorming in de organisatie	4,15	4,18	0,03	ns
Opportunity	Participatie	hebben leerkrachten daadwerkelijk inspraak via de medezeggenschapsraad	4,24	4,27	0,03	ns
Opportunity	Participatie	hebben leerkrachten de mogelijkheid om hun mening te geven over werkgerelateerde zaken	4,14	4,28	0,14	ns
Opportunity	Participatie	worden leerkrachten goed op de hoogte gehouden van de standpunten en het beleid van de school	4,22	4,25	0,03	ns
Opportunity	Participatie	hebben leerkrachten in het werkoverleg inspraak in de besluiten die genomen worden	4,08	4,16	0,08	ns

APPENDIX VII: BEREKENING FIT 36 SCHOLEN

Tabel VII.1. Berekening fit

	Som verschillen Ability	Som verschillen Motivation	Som verschillen Opportunity	Score indeling
1	0	5	-3	-5<>0 of 0<>5 = hoge mate van fit
2	1	-2	-6	-10<>-6 of 6<>10
3	5	-2	-1	-15<>-11 of 11<>15
4	12	7	12	-20<>-16 of 16<>20 = lage mate van fit
5	0	-5	-7	
6	4	4	-4	
7	3	4	4	
8	10	14	9	
9	16	9	3	
10	16	8	5	
11	4	7	4	
12	12	8	5	
13	9	7	0	
14	-7	-2	0	
15	16	2	2	
16	5	3	2	
17	10	12	-3	
18	12	1	6	
19	-3	0	-4	
20	4	-3	0	
21	4	2	-2	
22	3	17	1	
23	11	4	4	
24	2	14	-2	
25	7	-4	-3	
26	-10	-2	-11	
27	3	2	2	
28	0	-1	0	
29	0	3	5	
30	0	12	-1	
31	11	7	15	
32	9	-4	6	
33	-9	-5	-4	
34	-6	-11	-3	
35	-2	7	0	
36	1	0	-1	



Portfolio



In dit portfolio staat beschreven welke cursussen zijn gevolgd en welke onderwijs-taken zijn uitgevoerd door Tessa Janssen gedurende haar aanstelling bij de Erasmus Universiteit Rotterdam (2009-2014).

PHD-TRAININGEN (2011-2012):

- Core themes (Netherlands Institute of Government)
- Formulating the research issue (Netherlands Institute of Government)
- Operationalisation (Netherlands Institute of Government)
- Content analysis (Netherlands Institute of Government)
- General Methodology (Netherlands Institute of Government)
- Presentation of Research (Netherlands Institute of Government)
- Getting it Published (Netherlands Institute of Government)
- Doing Qualitative Research (Netherlands Institute of Government)
- Network Analysis (Netherlands Institute of Government)
- Philosophy of Science (Netherlands Institute of Government)

PHD TUTORIALS:

- Multilevel 2-1-2 tutorial (Tilburg University, dr. M.A. Croon)
- Summerschool ML Analysis (Utrecht University)
- Summerschool SEM (Utrecht University)
- Advanced Studies in HRM (Tilburg University, Prof.dr. J. Paauwe en dr. M. Biron).

ONDERWIJS TAKEN:

Werkcolleges:

- Atelier 4, (2009). EUR, Bestuurskunde.
- Werken in de Publieke sector 2012. EUR, Bestuurskunde.
- Werken in de Publieke sector 2013. EUR, Bestuurskunde.
- Werken in de Publieke sector 2014. EUR, Bestuurskunde.

Scriptiebegeleiding:

- Master thesis S. Buijk 2011 (2e lezer). EUR, Bestuurskunde.
- Master thesis M. Recca 2011 (2e lezer). EUR, Bestuurskunde.
- Master thesis H. Bischof 2012 (2e lezer). EUR, Bestuurskunde.
- Master thesis C. van der Linde 2012 (1e lezer). EUR, Bestuurskunde.
- Master thesis N. van Roermund 2013 (1e lezer). EUR, Bestuurskunde.

Overige:

- Practicum SPSS 2011. EUR, Bestuurskunde.
- Practicum SPSS 2014. EUR, Bestuurskunde.
- Tentamen Methoden en Technieken van Kwantitatief onderzoek 2010. EUR, Bestuurskunde.
- Tentamen Methoden en Technieken van Kwantitatief onderzoek 2011. EUR, Bestuurskunde.
- Tentamen Methoden en Technieken van Kwantitatief onderzoek 2012. EUR, Bestuurskunde.

(INTER)NATIONALE CONFERENTIES:

- International HRM Network conference. Groningen (2011).
- IX International Workshop on HRM. Cadiz (2012).
- EGPA conference. Edinburgh (2013).



Curriculum vitae



Tessa Janssen (1985) studeerde in de periode 2005-2009 Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR). In 2009 is zij cum laude afgestudeerd (Master Arbeid, Organisatie & Management) in de Bestuurskunde.

Na haar studie is Tessa als wetenschappelijk docent blijven werken bij de opleiding Bestuurskunde aan de EUR. Voor verschillende vakken heeft zij werkcolleges verzorgd, onder andere voor de vakken Methoden en Technieken van Kwantitatief onderzoek, Inleiding Politicologie en Beleidsprocessen.

In 2010 is Tessa gestart met haar promotie onderzoek naar HRM en prestaties in het primair onderwijs. Gedurende de eerste jaren heeft Tessa zich samen met onderzoekers van de EUR, het GION en het RISBO vooral bezig gehouden met de opzet en uitvoering van het onderzoek. Het onderzoek naar HRM en prestaties maakt namelijk deel uit van een grotere onderzoeksopzet (Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs van het NWO). In de eerste jaren van het promotietraject heeft Tessa verder verschillende PhD-cursussen en tutorials gevolgd en verschillende werkcolleges gegeven waaronder Werken in de Publieke Sector. Een vak dat gericht is op HRM in de publieke sector. In de latere jaren lag de focus meer op het analyseren van de data en het schrijven van het proefschrift.

Tessa heeft op verschillende conferenties haar werk gepresenteerd, waaronder op de conferentie van The European Group of Public Administration (EGPA), The International HRM Network Conference en The IV International Workshop on HRM.

Sinds 2015 is Tessa werkzaam als onderzoekscoördinator bij het programma Vensters van Stichting ICTU. Daarnaast werkt Tessa als zelfstandig onderzoeker voor haar bedrijf Adesse Research.

HRM en prestaties in het primair onderwijs

Binnen de onderwijssector is er steeds meer aandacht voor het verhogen van de onderwijskwaliteit en prestaties. Human Resource Management (HRM) kan hier een rol in spelen. Uit de HRM en prestaties literatuur blijkt dat in verschillende sectoren HRM een positieve bijdrage kan leveren aan

verschillende typen prestaties, waaronder organisatieprestaties. Hoe de relatie tot stand komt en welke factoren hieraan bijdragen kan verschillen per organisatie en per sector. Dit onderzoek richt zich op de relatie tussen HRM en prestaties in het primair onderwijs. Een sector waarin nog relatief weinig onderzoek is gedaan naar de relatie tussen HRM en prestaties. De vraag die hierbij centraal staat is hoe deze relatie in het primair onderwijs verklaard kan worden. Bij het beantwoorden van deze vraag wordt in dit onderzoek onder andere aandacht besteed aan de rol van de schoolleider, de rol van de persoonlijke omgeving van leerkrachten en de rol van afstemming tussen besturen, schoolleiders en leerkrachten op het gebied van HRM (implementatie fit) in de relatie tussen HRM en prestaties.

