

Meer uren werken?

Een kwalitatief onderzoek gericht op beleidsinterventies die het voor basisschoolleerkrachten werkend in deeltijd aantrekkelijker maken om meer te gaan werken.

J. (Jory) Hooijer

Radboud Universiteit Nijmegen

Faculteit der Managementwetenschappen

Master Bestuurskunde – Beleidsadviesing

Masterthesis

5 december 2022

Begeleid door dr. S.C.H. (Stéfanie) André en Lars Stevenson, MSc

Radboud Universiteit



Samenvatting

Het lerarentekort in het primair onderwijs is een groeiend probleem, ook voor de Rotterdamse Vereniging voor Katholiek Onderwijs (RVKO). Een mogelijke oplossing voor het lerarentekort ligt bij het verhogen van de deeltijdfactor van leerkrachten. Een groot aandeel leerkrachten werkt in deeltijd, en als deze leerkrachten meer zouden gaan werken, zou het lerarentekort opgelost kunnen worden. In dit onderzoek wordt daarom inzichtelijk gemaakt welke beleidsinterventies het aantrekkelijker maken voor leerkrachten die in deeltijd werken om meer te gaan werken. Hiervoor is de volgende hoofdvraag opgesteld: *welke beleidsinterventies zijn het best passend voor de RVKO om het voor leerkrachten werkend in deeltijd aantrekkelijker te maken om meer uren te gaan werken?* Om dit te onderzoeken is een kwalitatieve casestudy uitgevoerd, waarbij een combinatie van een inductieve en deductieve onderzoeksbenadering gehanteerd is. Aan de hand van een combinatie van semigestructureerde interviews en de vignettenmethode is bij 15 leerkrachten van de RVKO achterhaald welke factoren een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken, en wat het voor hun aantrekkelijk zou maken om meer te gaan werken. Daarbij zijn twee vignetten voorgelegd, die de beleidsinterventies 'geen extra niet-onderwijsgebonden uren' en 'later beginnen' beschrijven.

Uit de resultaten blijkt dat de volgende factoren bij leerkrachten een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken: (1) het hebben van zorgtaken, met name zorgtaken voor kinderen; (2) de behoefte aan vrije tijd, wat met name voor startende leerkrachten geldt; (3) het ervaren van werkdruk, die vooral wordt ervaren door de niet-lesgevende taken, en wat met name voor startende leerkrachten een rol speelt, maar ook voor een aantal andere leerkrachten; (4) de financiële situatie, die het moet toelaten om in deeltijd te werken; en (5) de status van de leerkracht, die het minder aantrekkelijk maakt om meer te werken. Daarnaast is uit de resultaten gebleken dat de beleidsinterventie 'geen extra niet-onderwijsgebonden uren' voor het grootste deel van de leerkrachten niet aantrekkelijk is, omdat het door de taken die hierdoor blijven liggen niet haalbaar is. De leerkrachten die deze optie wel aantrekkelijk vonden, waarden de geboden flexibiliteit, en/of de tijd die vrijkomt voor het echte schoolwerk. De beleidsinterventie 'later beginnen' blijkt wat aantrekkelijker, met name voor leerkrachten met (jonge) kinderen, omdat zij hierdoor de mogelijkheid hebben om hun kinderen 's ochtends weg te brengen. De geboden flexibiliteit wordt in deze optie erg gewaardeerd. Daarnaast zijn door de open structuur van de interviews nog andere mogelijke beleidsinterventies naar voren gekomen: het aanbieden van compensatiedagen; periodiek extra werken; andere taken uitvoeren op een extra dag; vrijheid in waar (en wanneer) het werk gedaan wordt; alleen de lestijden werken; kinderopvang (goedkoper) aanbieden bij school; leerkracht als zzp'er inhuren; reservelijst creëren; niet-lesgevende taken verminderen; meer onderwijsondersteunend personeel inzetten; coördinatoren verminderen; en het gesprek aangaan met leerkrachten als basis om ze meer te laten werken.

Wat met name duidelijk wordt uit de resultaten is dat er veel verschillende beleidsinterventies zijn die het aantrekkelijk kunnen maken voor leerkrachten om meer te gaan werken. Door de kwalitatieve aard van dit onderzoek is duidelijk naar voren gekomen dat goede beleidsinterventies contextafhankelijk zijn, voor iedereen geldt iets anders. Om het voor leerkrachten aantrekkelijker te maken om meer te gaan werken, zonder dat hun werkprivébalans wordt verstoord, is het van belang om flexibiliteit in de organisatie aan te brengen, waardoor leerkrachten verschillende flexibele regelingen kunnen gebruiken, die aansluiten op hun behoeften.

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
1. Inleiding	4
1.1 Aanleiding.....	4
1.2 Probleemstelling.....	5
1.3 Voorbeschouwing theoretisch kader	5
1.4 Voorbeschouwing methodologisch kader	6
1.5 Wetenschappelijke relevantie	6
1.6 Maatschappelijke relevantie	6
1.7 Leeswijzer	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Deeltijd werken	8
2.2 Werkprivébalans	9
2.2.1 Factoren die de werkprivébalans beïnvloeden.....	9
2.2.2 Rollen en middelen	11
2.2.3 Werkprivéconflicten.....	12
2.3 Beleidsinterventies.....	13
3. Methodologisch kader	15
3.1 Onderzoeksmethode	15
3.2 Onderzoeksstrategie.....	16
3.3 Dataverzameling en -analyse.....	17
3.3.1 Dataverzameling.....	17
3.3.2 Data-analyse.....	20
3.4 Operationalisatie	21
3.4.1 Werkprivébalans.....	21
3.4.2 Zorgtaken	22
3.4.3 Vrije tijd.....	22
3.4.4 Werkdruk.....	22
3.4.5 Beleidsinterventies.....	22
3.5 Kwaliteit	25
3.5.1 Betrouwbaarheid	25
3.5.2 Validiteit.....	25
4. Resultaten	27

4.1 Factoren die de werkprivébalans beïnvloeden.....	27
4.1.1 Zorgtaken	27
4.1.2 Vrije tijd.....	29
4.1.3 Werkdruk.....	30
4.1.4 Overige factoren.....	37
4.2 Beleidsinterventies.....	40
4.2.1 Vignet 1	40
4.2.2 Vignet 2	43
4.2.3 Beleidsinterventies met betrekking tot flexibiliteit.....	45
4.2.4 Overige beleidsinterventies	47
4.2.5 Slim organiseren.....	50
5. Conclusie en discussie.....	53
5.1 Antwoord op de hoofdvraag.....	53
5.2 Implicaties van dit onderzoek.....	54
5.3 Beperkingen van dit onderzoek	55
5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	55
Literatuurlijst.....	57
Bijlagen	61
Bijlage 1: Interviewguide.....	61
Bijlage 2: Vignetten	63
Vignet 1	63
Vignet 2	64

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Uit de arbeidsmarktanalyse Primair Onderwijs 2021 blijkt dat het lerarentekort in het primair onderwijs een urgent en groeiend probleem is (Arbeidsmarktplatform PO, 2021). In 2018 signaleerde de onderwijsraad al dat er sprake was van een groot en urgent maatschappelijk probleem. Op dat moment werd er in het primair onderwijs voor 2022 een tekort verwacht van ruim 4.100 fulltime-equivalent (fte) (Onderwijsraad, 2018). Vier jaar later blijkt dat we op dit moment in Nederland zelfs meer dan negenduizend fulltime leraren te kort komen (RTL Nieuws, 2022). En omdat veel leraren in het primair onderwijs in deeltijd werken, gaat het op dit moment om een tekort van bijna 13.000 basisschoolleerkrachten (Poortvliet, 2022).

Het lerarentekort kent meerdere oorzaken. Zo speelt de uitstroom van leraren door pensioen een belangrijke rol (Arbeidsmarktplatform PO, 2021; Samen Slimmer PO, 2020). Daarnaast zal er een minder sterke leerlingenkrimp zijn in vergelijking met de forse leerlingenkrimp van de afgelopen jaren en is er in de grote steden zelfs sprake van een toename van het aantal basisschoolleerlingen (Arbeidsmarktplatform PO, 2021; Samen Slimmer PO, 2020). Verder blijft het aanbod aan nieuwe leraren, met name vanaf de pabo, achter op de vraag naar leraren in het basisonderwijs (Arbeidsmarktplatform PO, 2021; Samen Slimmer PO, 2020).

Het lerarentekort is een probleem dat in heel Nederland speelt, maar toch zijn de verschillen tussen verschillende regio's groot. Zo zijn de tekorten in Amsterdam, Rotterdam, Den Haag, Utrecht en Almere, ook wel de G5 genoemd, een stuk groter dan in de rest van het land (Samen Slimmer PO, 2020). Daarmee is het een probleem dat de grote steden het hardst treft (Slim organiseren po en so Rotterdam, 2020). Een factor die hierbij een rol speelt is dat de vijf grote steden ook te maken hebben met een uitstroom van leraren naar andere regio's, waar naar verhouding minder nieuwe leraren voor terugkomen (Samen Slimmer PO, 2020).

Door het tekort zijn scholen in de G5 op dit moment gedwongen iedere beschikbare professional, bevoegd of niet, voor de klas te zetten, waardoor bepaalde noodzakelijke functies binnen de school vervallen en waardoor er sprake is van frequente wisseling van leraren en groepen kinderen (Samen Slimmer PO, 2020). Deze frequente wisseling kan lastig zijn voor kinderen, omdat zij graag een band met hun vaste juf of meester creëren en omdat structuur en stabiliteit belangrijk is voor kinderen. Veel verschillende gezichten kunnen dan ook zorgen voor stress (RTL Nieuws, 2022). Het lerarentekort vormt zo een directe bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijs, zeker wanneer onbevoegden voor de klas staan die nooit de kwaliteit van onderwijs kunnen bieden zoals bevoegde leerkrachten dat wel kunnen (PO raad, 2020). Wanneer door het lerarentekort de kwaliteit van het onderwijs achteruit gaat zorgt dit ervoor dat veel leerlingen onvoldoende kansen krijgen om hun talenten te ontwikkelen. Daar komt bij dat het tekort niet gelijk verdeeld is over de regio's, maar ook niet over de scholen binnen dezelfde regio, omdat scholen met meer leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond meer moeite hebben om hun vacatures in te vullen. Hierdoor vormt het lerarentekort een bedreiging voor het realiseren van gelijke kansen in het onderwijs en een inclusieve samenleving. Als de kwaliteit van het onderwijs onder druk komt te staan is dit dus niet alleen schadelijk voor leerlingen, maar ook voor de samenleving als geheel (Samen Slimmer PO, 2020).

Het tekort aan basisschoolleerkrachten is het grootst in de grote steden (G5), waardoor in die grote steden ook de druk op de kwaliteit het grootst is (Samen Slimmer PO, 2020). Rotterdam is één van die steden waar het probleem groot is. Zo schrijft RTV Rijnmond (2021) dat het

lerarentekort flink is toegenomen en dat er meer dan 500 vacatures zijn. Rotterdam heeft net als de andere grote steden te maken met een uitloop van leraren naar andere regio's en daarnaast kent Rotterdam het hoogste percentage bevolking met een niet-westerse migratieachtergrond (CBS, 2022). Door deze combinatie ontstaan er veel vacatures die ook nog eens relatief moeilijk in te vullen zijn. De kwaliteit van het Rotterdamse basisonderwijs staat hiermee onder druk (Slim organiseren po en so Rotterdam, 2020).

Voor de Rotterdamse Vereniging voor Katholiek Onderwijs (RVKO), één van de grootste besturen voor primair onderwijs in Nederland (RVKO, z.d.), is de druk van het lerarentekort dan ook in toenemende mate merkbaar. Het is voor deze organisatie dan ook een zeer belangrijk punt van aandacht (RVKO, 2020). Zowel de RVKO (2020) als het arbeidsmarktplatform PO (2019) noemen het verhogen van de deeltijdfactor als mogelijke oplossing voor het lerarentekort. De deeltijdfactor geeft de verhouding tussen het aantal uur dat mensen werken en het aantal uur dat zij zouden werken als ze fulltime zouden werken. De factor wordt berekend door het aantal contracturen van de werknemers te delen door het aantal contracturen van een volle werkweek (CBS, 2022). Dat houdt dus in dat de deeltijdfactor een waarde zou hebben van 1, als alle werknemers fulltime zouden werken. Om de deeltijdfactor te kunnen verhogen moeten deeltijd medewerkers meer uren gaan werken. De vraag die de RVKO daarom stelt is hoe zij ervoor kunnen zorgen dat deeltijd medewerkers meer uren gaan werken.

1.2 Probleemstelling

Het doel van dit onderzoek is dan ook om inzichtelijk te maken welke beleidsinterventies het best ingezet kunnen worden door de RVKO om ervoor te zorgen dat deeltijd werknemers meer uren gaan werken, om zo uiteindelijk een handelingsperspectief te bieden voor beleidsinterventies die bij kunnen dragen aan het verminderen van het lerarentekort bij de RVKO. De hoofdvraag die centraal staat in dit onderzoek is: *welke beleidsinterventies zijn het best passend voor de RVKO om het voor leerkrachten werkend in deeltijd aantrekkelijker te maken om meer uren te gaan werken?* Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- Welke factoren uit de literatuur over thuissituatie en de organisatie zijn van invloed op de afweging om meer uren te gaan werken?
- Welke beleidsinterventies zijn er mogelijk om ervoor te zorgen dat deeltijd werknemers meer uren gaan werken?
- Welke factoren spelen een rol bij de keuze van docenten in het primair onderwijs in Rotterdam om meer uren te gaan werken?
- Welke beleidsinterventies sluiten het beste aan bij de context?

1.3 Voorbeschouwing theoretisch kader

In het theoretisch kader zal eerst worden ingegaan op deeltijd werken in Nederland, de context daarvan en hoe het er qua deeltijd werken voorstaat in de publieke sector en met name in het primair onderwijs. Vervolgens zal nader worden ingegaan op de werkprivébalans, en hoe dit verband houdt met de keuze van mensen om in deeltijd te werken. daarbij zal worden gekeken naar een drietal factoren die de werkprivébalans beïnvloeden, namelijk het moeten uitvoeren van zorgtaken, de behoefte aan vrije tijd, en het ervaren van werkdruk. Daarna zal worden ingegaan op de verschillende rollen die mensen in hun leven vervullen, de eisen die daaruit voortvloeien en de middelen die ze daarvoor nodig hebben. Als mensen met hun middelen niet aan de eisen vanuit de verschillende rollen kunnen voldoen, kan dit leiden tot werkprivéconflicten (Grawitch et al., 2010; Marques & Berry, 2021). Tot slot zal worden ingegaan op mogelijke beleidsinterventies die

te maken hebben met flexibiliteit, die ervoor moeten zorgen dat het voor leerkrachten aantrekkelijker wordt om meer te gaan werken.

1.4 Voorbeschouwing methodologisch kader

In het methodologisch kader zal worden ingegaan op hoe dit onderzoek is uitgevoerd. Dit onderzoek is kwalitatief van aard, wat inhoudt dat het een vorm van onderzoek is die gericht is op het verzamelen en interpreteren van talig materiaal om op basis daarvan uitspraken te doen over een (sociaal) verschijnsel in de werkelijkheid (Bleijenbergh, 2015). Er is gekozen voor kwalitatief onderzoek, omdat de context in dit onderzoek erg belangrijk is en omdat het van belang is om eventuele nieuwe inzichten ook naar boven te halen. Daarbij is een combinatie van een inductieve en deductieve onderzoeksbenadering toegepast, waarbij voor een deel wordt geredeneerd vanuit de theorie en voor een deel de data leidend is om te komen tot nieuwe inzichten. Daarnaast is in dit onderzoek sprake van een enkelvoudige casestudy, waarbij het lerarentekort bij de RVKO diepgaand bestudeerd wordt. Er wordt data verzameld door bij leerkrachten van de RVKO semigestructureerde interviews af te nemen en vignetten voor te leggen, waarbij situaties worden voorgelegd die het mogelijk aantrekkelijker maken voor leerkrachten om meer te gaan werken. Deze interviews worden opgenomen en vervolgens getranscribeerd om ze te kunnen coderen en er een kwalitatieve inhoudsanalyse op toe te passen.

1.5 Wetenschappelijke relevantie

Op het gebied van werkprivébalans en de relatie daarvan met deeltijd werken is het nodige onderzoek gedaan. Zo worden er verschillende factoren beschreven die een rol spelen bij de keuze om in deeltijd te werken (e.g., Björk et al., 2020; Fagan, 2001; Gambles et al., 2006; Lükemann, 2021; Marques & Berry, 2021; Warren, 2004; Yerkes & Visser, 2005). Daarnaast is er eerder onderzoek gedaan naar het lerarentekort in het primair onderwijs, de oorzaken daarvan, en mogelijke oplossingsrichtingen, zoals het verhogen van de deeltijdfactor (Arbeidsmarktplatform PO, 2019). Waar echter nog weinig over bekend is, is welke beleidsinterventies het voor leerkrachten aantrekkelijker maken om meer te gaan werken, die rekening houden met de werkprivébalans en de factoren die daarbij een rol spelen. Door een kwalitatief onderzoek uit te voeren met gebruik van een combinatie van semigestructureerde interviews en de vignettenmethode zal in dit onderzoek ten eerste worden onderzocht in hoeverre de in de literatuur genoemde factoren een rol spelen bij de keuze van leerkrachten om in deeltijd te werken, maar ook of er nog andere factoren zijn die voor leerkrachten in het primair onderwijs een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken, die niet in de literatuur worden genoemd. Ten tweede zal worden onderzocht welke beleidsinterventies het voor leerkrachten aantrekkelijker maken om meer te gaan werken, die rekening houden met de werkprivébalans en de factoren die daarop van invloed zijn. Er zal worden onderzocht of bepaalde beleidsinterventies die uit de literatuur volgen in de praktijk wel of juist niet werken en waarom dat dan zo is. Daarnaast zal worden onderzocht of er nog andere mogelijke beleidsinterventies zijn die het voor leerkrachten aantrekkelijker maken om meer te gaan werken, die niet volgen uit de literatuur. Op deze manier wordt in dit onderzoek onderzocht of de praktijk van de onderwijssector overeenkomt met de theorie over deeltijd werken, werkprivébalans en mogelijke beleidsinterventies die het aantrekkelijker maken om meer te werken, en kan er tot nieuwe inzichten worden gekomen die de theorie over deeltijd werken, de werkprivébalans, en beleidsinterventies kunnen aanvullen.

1.6 Maatschappelijke relevantie

Het lerarentekort in het primair onderwijs is een urgent en groeiend probleem met verschillende gevolgen voor de maatschappij (Arbeidsmarktplatform PO, 2021). Een direct gevolg van het

lerarentekort is dat er grotere klassen gevormd moeten worden en lessen niet altijd door kunnen gaan. Zo vormt het lerarentekort op veel plekken in Nederland een bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijs (NU.nl, 2021). Als gevolg van het lerarentekort gaan de leerresultaten van Nederlandse kinderen dan ook achteruit (AD, 2019). Daarnaast heeft het lerarentekort ook gevolgen voor leerkrachten. Door het tekort wordt er meer van hun gevraagd en stijgt de werkdruk. Deze hogere werkdruk kan leiden tot burn-out klachten bij leerkrachten. Maatschappelijk gezien kan het lerarentekort ook leiden tot meer kansenongelijkheid, doordat op scholen waar al problemen zijn vacatures minder snel vervuld worden. Hierdoor kunnen de verschillen tussen verschillende wijken, de verschillen in sociale klassen en uiteindelijk de verschillen tussen arm en rijk, alleen maar groter worden (Nieuwslicht, 2019). Ten slotte kan het lerarentekort onze economie schaden, doordat werkgevers in de toekomst te maken krijgen met een tekort aan gekwalificeerd persoon door een gebrekkige basis (VNO-NCW, 2020). Bovenstaande gevolgen zullen zoveel mogelijk beperkt, of zelfs voorkomen moeten worden. Om deze gevolgen te voorkomen zal er een oplossing moeten worden gezocht voor het lerarentekort. In dit onderzoek wordt onderzoek gedaan naar waarom leerkrachten in deeltijd gaan werken, welke factoren een rol spelen in die keuze, en wat mogelijke beleidsinterventies zijn die ervoor kunnen zorgen dat leerkrachten meer uren gaan werken. Op deze manier zal tot aanbevelingen worden gekomen die een bijdrage kunnen leveren aan een oplossing voor het lerarentekort, waarmee negatieve gevolgen voor de maatschappij beperkt en/of voorkomen kunnen worden.

1.7 Leeswijzer

Dit onderzoek is als volgt opgebouwd. Na deze inleiding volgt het theoretisch kader, waarin wordt ingegaan op deeltijd werken, de werkprivébalans, factoren die de werkprivébalans beïnvloeden en beleidsinterventies. In het navolgende hoofdstuk zal het methodologisch kader uiteen worden gezet, waarbij de onderzoeksmethode, de onderzoeksstrategie, de methoden van dataverzameling en -analyse, de operationalisatie en de kwaliteit van het onderzoek worden besproken. Vervolgens worden in hoofdstuk vier de resultaten afkomstig uit de interviews en de vignettenmethode gepresenteerd. Aan de hand van deze resultaten zal in hoofdstuk vijf antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek, zullen de implicaties en de beperkingen van dit onderzoek besproken worden, en zal worden afgesloten met een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

2.1 Deeltijd werken

In Nederland werkt 36 procent van alle mensen in deeltijd. Daarmee zijn we de koploper van Europa wat betreft het percentage werkende mensen dat in deeltijd werkt (OECD, 2022). Deeltijd werken wordt gedefinieerd als het minder werken dan een voltijd werkweek (Marques & Berry, 2021). In Nederland is het erg genormaliseerd om in deeltijd te werken, ook wat betreft de rechten van werknemers, waardoor de verschillen tussen de rechten van deeltijd- en voltijdwerknemers kleiner worden (Yerkes & Visser, 2005). De Nederlandse economie kan dan ook gezien worden als een deeltijdeconomie (Cuesta & Martín, 2009).

Het zijn echter wel nog steeds vooral vrouwen die in deeltijd werken (Cuesta & Martín, 2009; Roeters & Craig, 2014). In 2021 werkte in Nederland 54,7 procent van de werkende vrouwen in deeltijd, ten opzichte van 19,3 procent van de werkende mannen (OECD, 2022). Dit komt voort uit een diep sociaal en cultureel ingebed model waarbij de vrouwen voor de kinderen zorgen en het huishouden op zich nemen (Yerkes & Visser, 2005). Waar vroeger sprake was van het “mannelijk kostwinnersmodel”, waarbij de man fulltime werkte en de vrouw zorg droeg voor de kinderen en het huishouden op zich nam, is nu voornamelijk sprake van het “anderhalf verdiensmodel, waarbij de man fulltime werkt en de vrouw in deeltijd werkt. Vrouwen gaan vaak in deeltijd werken na het krijgen van een kind om zo zorg te kunnen dragen voor het kind (Begall & Grunow, 2015; van Wel & Knijn, 2006). Het komt echter ook vaak voor dat vrouwen al in deeltijd werken voordat ze een kind hebben, doordat ze voorsorteren op banen in deeltijdsectoren (Merens & Bucx, 2018). Ondanks beleidsinspanningen om de deelname van mannen aan zorg- en huishoudelijke taken te vergroten, en ondanks het promoten van het werken in deeltijd als een manier voor zowel moeders als vaders om een evenwicht tussen werk en gezin te bereiken, zijn het nog steeds vooral vrouwen die zorg- en huishoudelijke taken uitvoeren en blijft de genderongelijkheid in deeltijd werken bestaan in Nederland (Yerkes & Visser, 2005). Deze keuzes over hoe mannen en vrouwen zorg- en huishoudelijke taken verdelen, en daarmee wie eerder geneigd is in deeltijd te werken, worden vaak beperkt door de culturele opvatting dat vrouwen de zorg- en huishoudelijke taken op zich horen te nemen en de mannen horen te werken (Gambles et al., 2006).

De publieke sector wordt vaak gezien als een vrouwvriendelijkere sector dan de private sector, omdat in de publieke sector werktijden en de manier waarop het werk georganiseerd is vaak beter te combineren zijn met niet-werkgerelateerde verplichtingen (Yerkes, 2006). De publieke sector kent dan ook een hoog percentage deeltijd werknemers en wordt gedomineerd door vrouwen (Björk et al., 2020). Het primair onderwijs is hier een voorbeeld van. Het primair onderwijs is een sector met een hoog percentage deeltijd werknemers en er werken relatief veel vrouwen, wat het een sterk gefeminiseerde sector maakt. Het aandeel vrouwen (in fte) was in 2020 bijna 82 procent. Deze feminisering in het primair onderwijs is de afgelopen jaren zelfs verder doorgezet, met sinds 2016 een stijging van het aantal fte dat door vrouwen wordt ingevuld en een daling van het aantal fte dat door mannen wordt ingevuld. De vrouwelijke leerkrachten werken voor een groot deel in deeltijd, terwijl de mannelijke leerkrachten vaker een voltijd baan hebben. In het primair onderwijs in Nederland houdt een voltijd baan in dat iemand 40 uur per week werkt, wat betekent dat iemand die in het primair onderwijs in deeltijd werkt minder dan 40 uur per week werkt (PO-Raad, 2022). In 2019 had ruim 80 procent van de vrouwen in het primair onderwijs een deeltijd baan, terwijl maar zo'n 40 procent van de mannen een deeltijd baan had (Arbeidsmarktplatform PO, 2021). Vrouwen in het primair onderwijs werken dus veel meer in

deeltijd dan mannen, terwijl mannen in het primair onderwijs al veel meer in deeltijd werken dan mannen in andere sectoren, namelijk 40 procent ten opzichte van 28 procent (CBS, 2022). Het lijkt in het primair onderwijs ook niet op grote schaal ter discussie te staan dat zoveel mensen in deeltijd werken, ook niet in tijden van een groot lerarentekort (Arbeidsmarktplatform PO, 2019).

2.2 Werkprivébalans

Werken in deeltijd biedt mensen de mogelijkheid om het beste van de werelden van werk en privé te combineren, dus het potentieel voor een zo goed mogelijke werkprivébalans (Warren, 2004). De werkprivébalans gaat dan ook over de uitdagingen van het combineren van verplichtingen van betaald werk met verplichtingen van andere delen van het leven, zoals het gezin en vrije tijd (Fisher & Layte, 2002; Gambles et al., 2006). Werkprivébalans wordt gedefinieerd als hoe individuen afwegen om prioriteit te geven aan hun werk, gezin en individuele verantwoordelijkheden, en het voorkomen van onaanvaardbare niveaus van conflict tussen werk- en niet-werkeisen (Marques & Berry, 2021). Het gaat daarbij om de perceptie van het individu dat er een goede balans is tussen het werk- en privédeel (Kalliath & Brough, 2008). Wanneer een individu de perceptie heeft dat diegene een goede werkprivébalans heeft, heeft dit een positieve invloed op het creëren en behouden van een duurzaam, productief en energiek individueel leven, zowel op het werk als thuis (Marques & Berry, 2021). Zo kan ook bij leerkrachten in het primair onderwijs de wens voor deeltijd werken worden gezien als een reflectie van het willen bereiken van een goede werkprivébalans. Leraren die minder willen werken, willen dit vooral omdat zij streven naar een betere balans tussen werk en privé. En leraren die in deeltijd werken én tevreden zijn met hun aanstellingsnorm geven aan op deze manier hun werk goed te kunnen doen. Zij voelen voldoende betrokkenheid bij hun leerlingen en de school, maar hebben op deze manier ook voldoende tijd voor bezigheden naast het werk, zoals hobby's en het gezin (Arbeidsmarktplatform PO, 2019).

2.2.1 Factoren die de werkprivébalans beïnvloeden

Om tot een goede werkprivébalans te komen kiezen veel leerkrachten er dus voor om in deeltijd te gaan werken. Er zijn verschillende factoren die van invloed zijn op de werkprivébalans en die daarmee een rol kunnen spelen in de keuze om in deeltijd te gaan werken. Het privédeel van de werkprivébalans wordt beïnvloed door de factoren *zorgtaken* en *vrije tijd*, en het werkdeel van de werkprivébalans wordt beïnvloed door de factor *werkdruk*.

2.2.1.1 Privéfactoren

Zorgtaken

Met betrekking tot het combineren van privé en werk kunnen mensen drie keuzes maken. Ten eerste kunnen mensen ervoor kiezen om fulltime werk te combineren met het uitbesteden van privé vraagstukken, zoals zorg- en huishoudelijke taken. Vooral voor ouders met jonge kinderen is deze keuze echter vaak niet optimaal, omdat het niet overeenstemt met de voorkeuren van ouders om op zijn minst een deel van de kinderopvang zelf uit te voeren om zo genoeg tijd met de kinderen door te brengen. Een tweede optie bij het combineren van privé en werk is om tijdelijk of langdurig te stoppen met betaald werk om zo de privé vraagstukken allemaal zelf uit te kunnen voeren. Deze keuze kan echter negatieve gevolgen hebben voor de verdere loopbaan en voor de financiële situatie, waardoor zowel tijdelijk verloop als langdurig stoppen met werken minder aantrekkelijke opties zijn. De derde optie is om in deeltijd te werken, wat mensen de kans geeft om in ieder geval een deel van de privé vraagstukken zelf op zich te nemen in combinatie met het uitvoeren van betaald werk (Yerkes, 2009). Jonge vrouwen met kinderen, vooral werkend in de publieke sector, zien het dan ook als een manier om hun werk te behouden en hun carrière voort te zetten in plaats

van tijdelijk of geheel te stoppen op de arbeidsmarkt, zoals dat voor hun moeders wel gebruikelijk was (Yerkes & Visser, 2005).

Werken in deeltijd wordt hierdoor vaak gebruikt, voornamelijk door vrouwen, om zorgtaken te kunnen combineren met een betaalde baan (Björk et al., 2020; Fagan, 2001; Ginn & Sandell, 1997; Lyonette, 2015; Warren, 2004; Yerkes, 2009). En omdat vrouwen nog steeds meer zorgverantwoordelijkheid dragen dan mannen, werken vrouwen met zorgtaken vaker in deeltijd dan mannen en andere vrouwen zonder zorgtaken (Lyonette, 2015; Yerkes, 2009). Onder zorgtaken vallen dan: het zorgen voor en het tijd doorbrengen met de kinderen; huishoudelijke taken kunnen uitvoeren; en in toenemende mate zorg dragen voor oudere/zieke/invalide familieleden, oftewel mantelzorg (Björk et al., 2020; Warren, 2004). Eén van de zorgtaken die het vaakst meespeelt in de keuze om in deeltijd te werken is het zorgen voor de kinderen. Werken in deeltijd wordt door ouders, vooral moeders, gezien als een goede manier om betaald werk en moederschap te combineren (Cuesta & Martín, 2009; Fagan, 2001; Roeters & Craig, 2014; Wielers et al., 2014). Daarnaast is mantelzorg in toenemende mate een factor die meespeelt in de keuze om in deeltijd te gaan werken. Door toenemende vergrijzing en gebrek aan de benodigde professionele zorg wordt er steeds vaker een beroep gedaan op mantelzorg, waarbij iemand zorg draagt voor een ouder, ziek, en/of invalide persoon, vaak een familielid. Dit kan van invloed zijn op de werkuren van de persoon die de mantelzorg verleent. Door de tijd die een persoon aan mantelzorg besteedt, kan diegene minder werkuren maken (Björk et al., 2020; Ginn & Sandell, 1997).

Ook in het onderwijs is het kunnen uitvoeren van zorgtaken vaak een reden om in deeltijd te werken, waarbij het kunnen zorgen voor één of meerdere kinderen één van de belangrijkste motieven is voor leerkrachten om in deeltijd te werken. Dit motief hangt mogelijk samen met het hoge aandeel vrouwen in de sector en is dan ook vaker een motief voor vrouwen dan voor mannen om in deeltijd te gaan werken. Daar komt bij dat er in Nederland een tekort is aan kinderopvang en dat kinderopvang relatief duur is, waardoor mensen er eerder voor kiezen om zelf de zorgtaken voor de kinderen uit te voeren in plaats van dat uit te besteden aan kinderopvang (Yerkes & Visser, 2005). Daarnaast is tijd willen voor huishoudelijke taken ook een belangrijk motief voor leraren om in deeltijd te werken (Arbeidsmarktplatform PO, 2019). Bovenstaande leidt tot de volgende propositie:

Propositie 1: Het hebben van zorgtaken (kinderen, huishouden, mantelzorg) speelt een rol in de keuze om in deeltijd te werken.

Vrije tijd

De tweede factor die van invloed is op het privédeel van de werkprivébalans en daarmee een rol kan spelen in de keuze om in deeltijd te werken om zo tot een goede werkprivébalans te komen is *vrije tijd* (Fagan, 2001; Lükemann, 2021; Warren, 2004). Werken in voltijd kan ervoor zorgen dat mensen te weinig vrije tijd ervaren, en werken in deeltijd kan dan een strategie zijn om meer eigen tijd en autonomie te krijgen. Dit kan te maken hebben met de druk die iemand ervaart van zijn/haar werk- en/of privéleven en daarom vrije tijd wil om hiervan bij te kunnen komen en weer op te laden. Het kan ook zo zijn dat mensen tijd willen om te kunnen ontspannen en daarvoor meer vrije tijd willen. Daarnaast kan het ook zo zijn dat mensen andere dingen in het leven ook erg belangrijk vinden naast het werk en daar andere prioriteiten aan stellen. Zo kunnen mensen het belangrijk vinden om tijd te besteden aan hobby's, vrienden, vrijwilligerswerk, ander werk en/of een studie naast het werk (Björk et al., 2020). Voor leerkrachten in het primair onderwijs is dit ook vaak een motief om in deeltijd te gaan werken. Leerkrachten willen dan vrije tijd om tijd te hebben voor

zichzelf, tijd te hebben voor hobby's of om tijd te hebben voor sociale contacten (Arbeidsmarktplatform PO, 2019). Bovenstaande leidt tot de volgende propositie:

Propositie 2: De behoefte aan vrije tijd speelt een rol in de keuze om in deeltijd te werken.

2.2.1.2 Werkfactoren

Werkdruk

Naast de hiervoor besproken factoren die van invloed zijn op het privédeel van de werkprivébalans, zijn baankenmerken van invloed op het werkdeel van de werkprivébalans, en kunnen daarmee een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken (Altonji & Paxson, 1986). Om verschillende redenen kan het zijn dat mensen een hoge werkdruk ervaren, die als factor van invloed is op het werkdeel van de werkprivébalans. In deeltijd werken kan zo een manier zijn om goed om te kunnen gaan met een hoge werkdruk. Deze strategie komt vaker voor bij beroepen waarin meer vrouwen werken, zoals bijvoorbeeld het onderwijs (Björk et al., 2020). Betaald werk is steeds veeleisender en ingrijpender geworden in het leven van mensen (Gambles et al., 2006). Zo komen ook van alle kanten hoge verwachtingen op het onderwijs af en worden aan leraren steeds hogere eisen gesteld: ze moeten de behoeften en interesses van elke leerling respecteren, ze moeten interessante activiteiten bedenken en ze moeten een klasklimaat creëren dat minder gestructureerd is, om zo het kind meer ruimte te geven (Dupont et al., 2022). Daarnaast ervaren leraren in het primair onderwijs vooral een hoge werkdruk door alle niet-lesgevende taken die zij moeten uitvoeren (Rijksoverheid, 2014). Een onderdeel van deze niet-lesgevende taken, die tot hogere ervaren werkdruk leidt, is administratie (NOS Nieuws, 2017). Leraren moeten zich voor hun handelen kunnen verantwoorden, waardoor de administratieve werklast hoog is. Door deze hoge administratieve last hebben leerkrachten minder tijd voor het 'werkelijke' schoolwerk en ervaren zij een hogere werkdruk (Noordegraaf et al., 2015; van der Veen, 2012). Het werk van een leerkracht in het primair onderwijs is dus complexer en veeleisender geworden (Dupont et al., 2022). Een deel van de leraren vindt dat het leraarschap te veeleisend is voor een voltijdbaan. Leraren die minder willen werken, willen dit dan ook vooral omdat zij minder werkdruk willen. Het onderwijs is daarmee zo veeleisend dat leraren verwachten het werk langer vol te houden als zij minder gaan werken (Arbeidsmarktplatform PO, 2019). Bovenstaande leidt tot de volgende propositie:

Propositie 3: Het ervaren van een hoge werkdruk (door hoge verwachtingen/eisen en niet lesgevende taken zoals administratie) speelt een rol in de keuze om in deeltijd te werken.

2.2.2 Rollen en middelen

De werkprivébalans kan dus aan de privékant beïnvloed worden door de factoren *zorgtaken* en *vrije tijd*, en aan de werkkant door de factor *werkdruk*. Er is sprake van een goede werkprivébalans als bij een individu deze factoren in balans zijn en diegene de perceptie heeft dat hiermee goed prioriteit wordt gegeven aan hun werk, gezin en individuele verantwoordelijkheden (Marques & Berry, 2021). Een individu kan volgens de roltheorie verschillende rollen vervullen in zijn leven, waarmee diegene per rol andere prioriteiten stelt (Bakar & Salleh, 2015). Zo kan iemand tegelijkertijd de rol van ouder, werknemer en partner vervullen, waarbij iemand bijvoorbeeld als ouder meer prioriteit geeft aan zorgtaken, terwijl diegene in de rol van werknemer meer prioriteit stelt aan het voldoen aan de werkdruk. Vanuit de verschillende rollen vloeien dus concurrerende behoeften, zoals aan de ene kant als ouder bij je kind willen zijn en tegelijkertijd als werknemer op de werkvloer willen zijn. Om aan de behoeften van de verschillende rollen te kunnen voldoen, is er vanuit de rollen vraag naar persoonlijke middelen of hulpbronnen, waardoor mensen moeten kiezen waar ze die middelen aan toewijzen (Bakar & Salleh, 2015; Greenhaus & Beutell, 1985). Als

het gaat over de persoonlijke middelen die mensen in hun leven inbrengen zijn er drie primaire middelen:

- 1) Tijd: hierbij gaat het om de tijd die mensen hebben om alles te doen wat men nodig heeft of wil doen (Greenblatt, 2002). Iemand moet de 24 uur die hij/zij in een dag heeft verdelen over de behoeften vanuit de verschillende rollen, zoals voldoen aan de werkdruk, zorgtaken en vrije tijd.
- 2) Energie: hierbij gaat het om de benodigde energie, of die nou fysiek, psychologisch, emotioneel of sociaal is, die nodig is om effectief te kunnen reageren op de behoeften vanuit de verschillende rollen (Grawitch et al., 2010; Greenblatt, 2002). Iemand heeft niet de benodigde energie om aan alle behoeften vanuit de verschillende rollen te voldoen, dus zal diegene de energie die hij/zij wel heeft moeten verdelen over de werkdruk, de zorgtaken en de vrije tijd.
- 3) Financiële middelen: hierbij gaat het over het geld waarover iemand beschikt om goederen en diensten te kopen die ofwel de levensvredeheid verbeteren, ofwel mogelijkheden creëren om daar tijd voor vrij te maken (Greenblatt, 2002).

Deze middelen kunnen dus gebruikt worden om de verschillende behoeften vanuit de verschillende rollen te vervullen. Om tot een goede werkprivébalans te komen moet de concurrerende vraag naar middelen vanuit de verschillende rollen goed gemanaged worden. Dat houdt in dat er voldoende middelen verkregen en beheerd moeten worden om die dingen te doen, te hebben of te zijn die het meest belangrijk zijn voor mensen (Grawitch et al., 2010; Greenblatt, 2002). Voor de meesten betekent dit het voldoen aan iemands werk- en niet-werkverplichtingen, zoals zorgtaken, vrije tijd en werkdruk, en daarmee te voldoen aan de verwachtingen vanuit de verschillende rollen (Greenblatt, 2002). Om te kunnen voldoen aan de verwachtingen vanuit de verschillende rollen met de bijbehorende vraag naar middelen en zo tot een goede werkprivébalans te komen moet aan drie eisen worden voldaan: (1) mensen moeten het idee hebben dat ze zelf over de middelen beschikken die nodig zijn om effectief te reageren op de verwachtingen vanuit de verschillende rollen in hun leven; (2) mensen moeten geloven dat ze voldoende controle hebben om de middelen toe te wijzen op een manier die bij hun voorkeuren past; (3) mensen moeten tevreden zijn met de manier waarop ze hun middelen beheerd hebben (Grawitch et al., 2010).

2.2.3 Werkprivéconflicten

Als er niet wordt voldaan aan één of meerdere van de drie hierboven genoemde eisen, zorgt dit voor werkprivéconflicten of op zijn minst een onbalans tussen werk en privé (Grawitch et al., 2010; Marques & Berry, 2021). Het gaat hierbij dus om de relatie tussen de vraag naar persoonlijke middelen vanuit de verschillende rollen en de gepercipieerde hoeveelheid middelen die iemand tot zijn beschikking heeft. Als iemand de perceptie heeft dat diegene niet genoeg persoonlijke middelen tot zijn beschikking heeft, niet genoeg controle heeft over het toewijzen van die middelen of niet tevreden zijn over de manier waarop ze hun middelen beheerd hebben, leidt dit dus tot conflicten tussen de verschillende rollen, oftewel werkprivéconflicten (Edwards & Rothbard, 2000). Bij werkprivéconflicten gaat het dus om conflicten tussen de verschillende rollen in het werk- en privédeel, waarbij de behoeften van de verschillende rollen en de bijbehorende vraag naar middelen onderling als onverenigbaar worden ervaren (Hill et al., 2010). Zo kunnen de zorgtaken die iemand heeft als onverenigbaar worden ervaren met de werkdruk van een fulltime baan en de behoefte aan vrije tijd.

2.3 Beleidsinterventies

Uit bovenstaande is duidelijk geworden dat leerkrachten de keuze maken om in deeltijd te gaan werken om zo tot een goede werkprivébalans te komen. Er zijn drie factoren besproken die van invloed zijn op de werkprivébalans en hiermee op de keuze om in deeltijd te werken, namelijk: *zorgtaken*, *vrije tijd* en *werkdruk*. Mensen hebben voldoende persoonlijke middelen nodig om de behoeften vanuit de verschillende rollen te kunnen combineren.

Een belangrijk potentieel om het lerarentekort in het primair onderwijs te verminderen is het vergroten van het aantal gewerkte uren, oftewel het stimuleren van mensen om meer uren te gaan werken (SER, 2022). Maar als mensen meer uren gaan werken, hebben zij meer persoonlijke middelen nodig voor hun werk, waardoor minder middelen besteed kunnen worden aan behoeften van andere rollen uit het privédomain, zoals zorgtaken of vrije tijd. Zoals in de vorige paragraaf besproken kan dit leiden tot werkprivéconflicten of ten minste tot een disbalans tussen het werk- en privédomain. Om er toch voor te kunnen zorgen dat minder mensen in deeltijd gaan werken en dat mensen die in deeltijd werken meer uren gaan werken, moet er dus voor worden gezorgd dat de extra werkdruk door meer uren te werken, in combinatie met zorgtaken en vrije tijd niet tot conflicten leidt. Dit kan ten eerste door ervoor te zorgen dat mensen meer persoonlijke middelen tot hun beschikking hebben om zo te kunnen voldoen aan de toegevoegde behoeften vanuit de werknemersrol. Ten tweede kunnen werkprivéconflicten voorkomen worden door ervoor te zorgen dat mensen meer gepercipieerde controle hebben over het toewijzen van de middelen aan de behoeften vanuit de verschillende rollen, wat mensen de mogelijkheid biedt om te selecteren hoe men tot de gewenste resultaten komt. Ten derde kunnen conflicten voorkomen worden door ervoor te zorgen dat mensen meer tevreden zijn over de manier waarop ze hun middelen beheerd hebben (Grawitch et al., 2010; Greenblatt, 2002).

De beleidsinterventies zullen er dus voor moeten zorgen dat leerkrachten meer uren gaan werken, zonder dat dit leidt tot werkprivéconflicten of een disbalans in de werkprivébalans. Een manier om dit te bewerkstelligen is het bieden van flexibiliteit in het werk (Greenblatt, 2002). Met flexibele werkopties kunnen werknemers besparen op persoonlijke middelen, hebben werknemers meer controle over de hoeveelheid middelen die ze besteden aan de behoeften vanuit de verschillende rollen, en het biedt de kans dat werknemers meer tevreden zijn over hoe ze hun middelen beheerd hebben (Grawitch et al., 2010). Het bieden van flexibele werkopties wordt ook wel werkplek flexibiliteit genoemd en het geeft werknemers meer autonomie en het vermogen om keuzes te maken die van invloed zijn op wanneer, waar en voor hoe lang ze bezig zijn met werkgerelateerde taken (Grawitch et al., 2010; Greenblatt, 2002; Hill et al., 2010). Zo kan werkplek flexibiliteit voorkomen dat mensen werkprivéconflicten ervaren als zij meer gaan werken en draagt het bij aan het behouden van een goede werkprivébalans en werk- en gezinstevredenheid (Hill et al., 2010; Marques & Berry, 2021).

Er kunnen twee vormen van werkplekflexibiliteit worden onderscheiden, namelijk thuiswerken en planningsflexibiliteit. De eerste vorm van werkplekflexibiliteit, thuiswerken, is de beschikbaarheid van flexibiliteit in waar iemand werkt. Dit kan tijd-middelen verhogen door reistijd te verminderen en het kan er voor zorgen dat mensen meer vermogen hebben om privérollen te vervullen vanwege meer face-to-face beschikbaarheid in de privésituatie (Greenblatt, 2002). Het werken vanuit huis is in de onderwijssector echter moeilijk te realiseren door de inhoud van het werk (Miryala & Chiluka, 2012). De tweede vorm van werkplekflexibiliteit is planningsflexibiliteit en dat is de beschikbaarheid van flexibiliteit in wanneer iemand werkt. Dit kan een effectiever gebruik van de beschikbare persoonlijke middelen bewerkstelligen, omdat mensen hun persoonlijke

middelen beter kunnen inzetten naar gelang de behoeften vanuit de verschillende rollen (Greenblatt, 2002). Hierbij is de perceptie van planningsflexibiliteit van groter voordeel dan het daadwerkelijk gebruiken van flexibiliteit. Daarnaast wordt planningsflexibiliteit door zowel mannen als vrouwen in elke levensfase het meest gewaardeerd van alle vormen van flexibiliteit (Fagan, 2001; Hill et al., 2010). De onderliggende assumptie bij deze flexibele werkopties is dat mensen minder werkprivéconflict en een betere werkprivébalans ervaren, wanneer zij de mogelijkheid hebben om hun persoonlijke middelen op een manier toe te wijzen aan hun verschillende rollen die in lijn is met hun voorkeuren en mogelijkheden (Grawitch et al., 2010).

De beleidsinterventies die in dit onderzoek worden onderzocht zijn daarom gericht op planningsflexibiliteit. De twee flexibele regelingen die worden onderzocht zullen gaan over meer flexibiliteit in de begin- en eindtijden. In het volgende hoofdstuk zullen deze beleidsinterventies verder worden toegelicht. De assumptie hierbij is dat leerkrachten bereid zijn meer te gaan werken wanneer zij meer planningsflexibiliteit ervaren. Dit leidt tot de volgende propositie:

Propositie 4: Meer planningsflexibiliteit maakt het aantrekkelijker voor leerkrachten die in deeltijd werken om meer te gaan werken.

In dit hoofdstuk is ingegaan op deeltijd werken, hoe de werkprivébalans daar verband mee houdt en welke factoren van invloed zijn op de werkprivébalans en daarmee een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken. Op basis van de theorie zijn drie proposities geformuleerd over de wijze waarop vrije tijd, werkdruk en zorgtaken van invloed kunnen zijn op de werkprivébalans. Daarnaast is een vierde propositie geformuleerd over wat het voor leerkrachten die in deeltijd werken aantrekkelijker maakt om meer te gaan werken. Aan de hand van de eerste drie proposities wordt inzichtelijk gemaakt welke factoren een rol spelen bij de keuze om in deeltijd te werken, en met de vierde propositie wordt inzichtelijk gemaakt hoe het probleem van veel deeltijdwerken kan worden opgelost. Zo is een theoretische basis gelegd voor beleidsinterventies die bij kunnen dragen aan het verminderen van het lerarentekort bij de RVKO, waarbij rekening wordt gehouden met de onderliggende oorzaken van deeltijd werken. In het volgende hoofdstuk wordt besproken hoe de vier proposities empirisch onderzocht worden, door een uitleg te geven over de gebruikte onderzoeksmethode, onderzoeksstrategie en dataverzameling- en data-analysemethode.

3. Methodologisch kader

3.1 Onderzoeksmethode

Het doel van dit onderzoek is om inzichtelijk te maken welke beleidsinterventies het best passend zijn voor de RVKO, om het voor leerkrachten werkend in deeltijd aantrekkelijker te maken om meer uren te gaan werken, om zo een handelingsperspectief te bieden voor beleidsinterventies die bij kunnen dragen aan het verminderen van het lerarentekort bij de RVKO. Hiervoor is het van belang om te achterhalen waarom leerkrachten ervoor kiezen om in deeltijd te gaan werken en wat mogelijke stimulansen zijn om meer uren te gaan werken. Om dit te achterhalen wordt er een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Kwalitatief onderzoek betreft alle vormen van onderzoek die zijn gericht op het verzamelen en interpreteren van talig materiaal om op basis daarvan uitspraken te doen over een (sociaal) verschijnsel in de werkelijkheid (Bleijenbergh, 2015). Er zijn een aantal argumenten voor de keuze van kwalitatief onderzoek. Ten eerste maakt kwalitatief onderzoek het mogelijk om te begrijpen wat mensen zeggen en doen, om de sociale en culturele context te begrijpen. Het helpt te begrijpen wat mensen doen, waarom ze dat doen en in welke context dat plaatsvindt (Myers, 2013; Vennix, 2016). Waar kwantitatief onderzoek vooral gericht is op het beschrijven of verklaren van hoe bepaalde factoren met elkaar samenhangen, geeft kwalitatief onderzoek inzicht in waarom bepaalde factoren samenhangen (Justesen & Mik-Meyer, 2012). Kwalitatief onderzoek biedt zo de mogelijkheid om te achterhalen waarom leerkrachten ervoor kiezen om in deeltijd te gaan werken en in welke context dat plaatsvindt. Ten tweede biedt kwalitatief onderzoek de mogelijkheid om tot nieuwe inzichten te komen. Bij kwantitatief onderzoek wordt van tevoren bepaald welke elementen onderzoekers gaan toetsen, door hypothesen op te stellen uit de theorie. Bij kwalitatief onderzoek daarentegen wordt de literatuur gebruikt om vanuit verschillende perspectieven een beeld te krijgen van het verschijnsel, maar wordt het onderzoek hier niet toe beperkt doordat respondenten in interviews dingen kunnen vertellen die niet in lijn zijn met de theorie (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Dat is van belang bij dit onderzoek, omdat niet alleen onderzocht wordt of de oplossingen uit de theorie ook in de praktijk werken, maar ook waarom die dan wel of niet werken en of er nog andere mogelijke oplossingen zijn volgens leerkrachten.

In dit kwalitatieve onderzoek zal een combinatie van een inductieve en een deductieve onderzoeksbenadering gehanteerd worden. Bij een inductieve benadering wordt getracht vanuit primaire data tot nieuwe theoretische inzichten te komen, zonder vooraf duidelijk gedefinieerde hypothesen of proposities. Bij een deductieve benadering wordt juist vanuit vooraf duidelijk gedefinieerde hypothesen of proposities bestaande theorie getoetst (Greener, 2011). In dit onderzoek is aan de hand van bestaande literatuur een theoretisch kader opgesteld, waar vier proposities uit zijn afgeleid. Deze proposities worden gebruikt om te kijken hoe de data overeenkomt met de literatuur over het te onderzoeken verschijnsel, wat dit onderzoek een deductief karakter geeft (Verschuren & Doorewaard, 2007). Daarnaast wordt er op basis van de data ook gekeken of er nieuwe inzichten zijn die op basis van de theorie niet werden verwacht, wat dit onderzoek een inductief karakter geeft (Myers, 2013). Zo kan door het deductieve deel onderzocht worden of de uit de literatuur afgeleide factoren die van invloed zijn op de werkprivébalans en de keuze om in deeltijd te werken overeenkomen met de factoren die leerkrachten noemen, en of de uit de literatuur afgeleide oplossingen voor het lerarentekort ook daadwerkelijk aantrekkelijke opties zijn voor leerkrachten. En daarnaast kan door het inductieve deel onderzocht worden of er nog andere factoren bijdragen en of er mogelijke oplossingen zijn die vanuit de literatuur niet verwacht worden.

3.2 Onderzoeksstrategie

Om de hoofdvraag van dit onderzoek: *“Welke beleidsinterventies zijn het best passend voor de RVKO om het voor leerkrachten werkend in deeltijd aantrekkelijker te maken om meer uren te gaan werken?”* te kunnen beantwoorden is de casestudy als onderzoeksstrategie gekozen. De casestudy wordt gedefinieerd als het bestuderen van één of enkele dragers van een sociaal verschijnsel in de natuurlijke omgeving, gedurende een bepaalde periode met behulp van diverse databronnen, teneinde uitspraken te kunnen doen over de patronen en de processen die aan het verschijnsel ten grondslag liggen (Bleijenbergh, 2015). Deze onderzoeksstrategie is dan ook gekozen om het fenomeen ‘lerarentekort’ beter te kunnen begrijpen en advies te kunnen geven over mogelijke oplossingen.

Een casestudy biedt de mogelijkheid om een bepaald geval gedetailleerd en vanuit verschillende invalshoeken te bestuderen (Vennix, 2016). Dit maakt de casestudy geschikt voor onderzoeken met vraagstellingen waarin centraal staat om te weten te komen hoe iets precies is, of waarom het zo is (Bailey, 1992; Myers, 2013; Vennix, 2016). De casestudy is dan ook geschikt voor dit onderzoek, omdat het onderzoek gaat over waarom leerkrachten ervoor kiezen om in deeltijd te gaan werken en hoe de RVKO ervoor kan zorgen dat leerkrachten meer uren gaan werken. Een tweede conditie voor de keuze van een casestudy is dat de onderzoeker geen of weinig controle heeft over de onderzoekssituatie (Bailey, 1992; Myers, 2013; Vennix, 2016). Dat is in dit onderzoek ook van toepassing, omdat de onderzoeker het verschijnsel wil onderzoeken in zijn natuurlijke context, omdat die van belang is bij de keuzes die leerkrachten maken en omdat die moeilijk te veranderen is.

Een casestudy heeft verschillende kenmerken, die ook terugkomen in bovenstaande definitie, maar die ook expliciet beschreven worden door Yin (in Vennix, 2016). Volgens Yin is een casestudy een empirisch onderzoek dat:

- (1) een hedendaags fenomeen onderzoekt binnen zijn natuurlijke context; wanneer
- (2) de grenzen tussen het fenomeen en de context niet duidelijk te herkennen zijn; en waarin
- (3) meerdere bronnen van bewijs zijn gebruikt, ook wel triangulatie genoemd.

Het hedendaagse fenomeen dat in dit onderzoek centraal staat is het lerarentekort bij de RVKO. Dit wordt onderzocht binnen zijn natuurlijke context, die uitgebreid is toegelicht in de inleiding en het theoretisch kader. De context van het lerarentekort speelt een belangrijke rol bij de oorzaken van het tekort en kan daarom ook niet duidelijk gescheiden worden van het lerarentekort. Ze interacteren met elkaar en de grenzen zijn dus niet duidelijk te herkennen. In dit onderzoek zal daarnaast ook gebruik worden gemaakt van triangulatie. Er zullen meerdere bronnen van bewijs gebruikt worden. Ten eerste zullen er meerdere leerkrachten met verschillende eigenschappen geïnterviewd worden. Bij deze leerkrachten is sprake van variatie in de volgende eigenschappen: de basisschool waar iemand werkzaam is; de werktijdfactor; het gender; de leeftijd en; de werkervaring. In paragraaf 3.3.1.3 respondentenselectie zal verder worden ingegaan op deze eigenschappen. Ten tweede zal er een interview plaatsvinden met twee personen uit het bestuur van de RVKO. Door het uitvoeren van verschillende interviews met leerkrachten met verschillende eigenschappen, en het uitvoeren van een interview met twee personen uit het bestuur van de RVKO is er sprake van bronnentriangulatie, waardoor er meer diepgang in de data wordt gecreëerd (Verschuren & Doorewaard, 2007). Dit maakt het mogelijk om het lerarentekort bij de RVKO diepgaand te onderzoeken en om diverse waarnemingen met elkaar te vergelijken, wat de kwaliteit van de waarneming kan vergroten (Bleijenbergh, 2015).

In dit onderzoek wordt het lerarentekort bij de RVKO onderzocht. Er wordt dus slechts één organisatie, één case, diepgaand bestudeerd, wat dit een enkelvoudige casestudy maakt (Bleijenbergh, 2015; Verschuren & Doorewaard, 2007). Er wordt getracht te verklaren waarom leerkrachten de keuze maken om in deeltijd te gaan werken en hoe de RVKO ervoor kan zorgen dat leerkrachten meer uren gaan werken, wat dit een verklarende casestudy maakt (Vennix, 2016). Er is in dit onderzoek dus sprake van een verklarende enkelvoudige casestudy.

3.3 Dataverzameling en -analyse

3.3.1 Dataverzameling

Om de data te kunnen verzamelen is gekozen om semigestructureerde interviews af te nemen in combinatie met een kwalitatieve vignettenmethode.

3.3.1.1 Interviews

Interviews kunnen helpen om erachter te komen wat mensen denken en ze bieden de mogelijkheid om erachter te komen waarom mensen bepaalde dingen doen of bepaalde keuzes maken (Myers, 2013). In dit onderzoek kan aan de hand van interviews een beeld worden verkregen van het perspectief van leerkrachten. Er kan op deze manier achterhaald worden waarom zij ervoor kiezen om in deeltijd te gaan werken en welke situaties of stimulansen het aantrekkelijker zouden maken om meer uren te gaan werken. In dit onderzoek is gekozen om gebruik te maken van semigestructureerde interviews. Een semigestructureerd interview is een interview waarbij vooraf een interviewgide is opgesteld waarin de belangrijkste thema's, kernpunten en een aantal vooraf geformuleerde vragen staan, maar waar wel van afgeweken kan worden. Dit zorgt voor een bepaalde mate van consistentie in de interviews, zodat in alle interviews dezelfde belangrijkste punten bevestigd worden, maar het biedt ook de mogelijkheid tot improvisatie, zodat nieuwe inzichten kunnen ontstaan (Justesen & Mik-Meyer, 2012; Myers, 2013). De interviewgide die is opgesteld voor de semigestructureerde interviews in dit onderzoek is terug te vinden in bijlage 1.

De interviews zullen zoveel mogelijk fysiek, face-to-face, worden afgenomen¹ zodat er maximale sociale interactie kan plaatsvinden en zodat de onderzoeker zicht heeft op gezichtsexpressies en andere lichaamstaal die van belang kan zijn voor een juiste interpretatie van de antwoorden. Ook kunnen de gezichtsexpressies en lichaamstaal nodig zijn om te weten of de ondervraagde extra informatie nodig heeft of moet worden gestimuleerd en gemotiveerd om de volle aandacht te blijven geven (Verschuren & Doorewaard, 2007). De interviews zullen, na goedkeuring van de respondent, worden opgenomen door middel van een audio-opname. Het opnemen van de interviews kent verschillende voordelen. Zo komt het de kwaliteit van de gegevens ten goede, omdat de onderzoeker zich kan focussen op het interview en niet hoeft te selecteren wat wel en wat niet wordt genoteerd. Daarnaast komt het de kwaliteit van de dataverzameling en analyses ten goede, omdat het de mogelijkheid biedt tot letterlijk getranscribeerde teksten die voor de kwalitatieve analyses gebruikt kunnen worden (Boeije & Bleijenbergh, 2019).

3.3.1.2 Vignettenmethode

De interviews worden gecombineerd met de vignettenmethode. Uitgangspunt van deze methode is dat allerlei vragen rondom het keuzegedrag van personen op een efficiënte manier onderzocht kunnen worden (Veenma et al., 2004). Een vignet is een korte beschrijving van een persoon of

¹ In verband met COVID-19 heeft één interview via een videogesprek plaatsgevonden.

situatie die relevant geachte informatie bevat voor het besluitvormings- of beoordelingsproces, en die wordt voorgelegd aan respondenten om een oordeel te krijgen over een beschreven persoon of situatie (Alexander & Becker, 1978; Veenma et al., 2004). Een vignet is dus een kort verhaal over een hypothetische situatie in een bepaalde context, waarbij de respondent reflecteert op wat hij/zij in deze situatie zal doen (Spalding & Phillips, 2007). Het uiteindelijke oordeel van de respondenten over de voorgelegde situaties is het centrale onderwerp van de vignettenmethode (Veenma et al., 2004).

Het gebruik van vignetten in een kwalitatief onderzoek kent een aantal voordelen. Een eerste belangrijk voordeel van de kwalitatieve vignettenmethode is dat complexe oordelen kunnen worden teruggebracht tot een overzichtelijke situatie, waardoor goed inzicht kan worden verkregen in de wijze waarop een oordeel tot stand komt en welke factoren hierbij een rol spelen (Veenma et al., 2004; Wilks, 2004). Dit maakt het in dit onderzoek mogelijk om te achterhalen waarom leerkrachten in bepaalde situaties de keuze maken om eventueel extra te gaan werken en welke factoren hierbij een rol spelen. Zoals in het theoretisch kader is beschreven zijn er verschillende factoren die een rol spelen in de keuze om meer of minder te gaan werken. Deze complexiteit kan in de vignetten gevangen worden en zo kan goed onderzocht worden waarom leerkrachten bepaalde keuzes maken in complexe situaties. Een tweede voordeel van de vignettenmethode is dat het de mogelijkheid biedt om een situatie te beschrijven in een vignet die direct relateert aan de belevingswereld van de respondenten (Barter & Renold, 1999). Hierdoor wordt het in dit onderzoek mogelijk om leerkrachten situaties voor te leggen die zij direct kunnen relateren aan hun eigen leven, waardoor zij zich in de situatie kunnen inleven en er een realistisch oordeel over kunnen vellen. Dit is een belangrijk voordeel voor dit onderzoek, omdat getracht wordt te achterhalen welke beleidsmaatregelen in de praktijk echt bijdragen aan dat leerkrachten meer gaan werken, waardoor het belangrijk is dat mensen ook reageren zoals ze zouden doen als de situatie zich daadwerkelijk voordoet. Ten slotte kent het gebruik van de vignettenmethode in combinatie met semigestructureerde interviews nog een voordeel ten opzichte van kwantitatief onderzoek. Een vignet kan nooit zo compleet zijn dat het alle mogelijke variabelen en dynamieken uit het echte leven omvat. Het geeft prioriteit aan bepaalde elementen en in vergelijking met het echte leven is een vignet statisch (Hughes & Huby, 2002). Door een vignet tijdens een mondeling interview voor te leggen biedt het de mogelijkheid om na het voorleggen van het vignet een gesprek te voeren waarin mogelijke veranderingen van de voorgelegde situatie besproken kunnen worden, zodat respondenten kunnen aangeven of er nog andere factoren een rol spelen in de situatie, of er bepaalde voorwaarden aan de keuze zitten, en in welke context het plaatsvindt (Barter & Renold, 2000). Zo zorgt de kwalitatieve vignettenmethode ervoor dat de onderzoeker meer zicht krijgt op de manier waarop men tot een oordeel komt en de achterliggende overwegingen die daarbij een rol spelen (Veenma et al., 2004).

In dit onderzoek worden tijdens het interview twee vignetten ter beoordeling voorgelegd. Het zijn beide hypothetische situaties die het mogelijk aantrekkelijker maken voor leerkrachten om een dag extra te werken. Bij de operationalisatie zullen de vignetten verder worden toegelicht, en in bijlage 2 zijn de vignetten, zoals ze zijn voorgelegd aan de leerkrachten, terug te vinden. Bij deze vignetten worden een aantal vragen gesteld om te achterhalen wat het oordeel van leerkrachten is over deze hypothetische situaties. Zo kan inzicht worden verkregen in hoe leerkrachten denken over de situatie en in de mate waarin bepaalde factoren van belang zijn bij de beoordeling van de situatie (Veenma et al., 2004).

3.3.1.3 Respondentenselectie

Voor dit onderzoek zijn vijftien leerkrachten van de RVKO geïnterviewd. De leerkrachten die zijn geïnterviewd zijn verdeeld over negen verschillende scholen van de RVKO (Augustinusschool, Agnesschool, Montessorischool, Fatimaschool, Jozefschool, de Provenier, Willibrordschool, de Kleine Prins en de Globetrotter). Alle geïnterviewde leerkrachten werken in deeltijd, zodat achterhaald kan worden waarom leerkrachten de keuze maken om in deeltijd te werken en hoe het voor deze deeltijd leerkrachten aantrekkelijker gemaakt kan worden om meer te gaan werken. Om een breed beeld te krijgen van het onderwerp en om zoveel mogelijk verschillende perspectieven met wellicht verschillende standpunten te onderzoeken, is er voor gekozen om leerkrachten te interviewen met verschillende eigenschappen (Myers, 2013). Er is sprake van variatie op de volgende eigenschappen:

- De werktijdfactor: hoeveel uur iemand werkt kan van invloed zijn op de keuzes die zij maken (Arbeidsmarktplatform PO, 2021; Björk et al., 2020);
- Het gender: gender bepaalt nog steeds voor een deel welke keuzes mensen maken met betrekking tot werk en privé (Cuesta & Martín, 2009; Yerkes & Visser, 2005);
- De leeftijd: verschillende leeftijden staan verschillend in het leven en hebben verschillende behoeften, wat van invloed kan zijn op keuzes die ze maken (Björk et al., 2020; Cuesta & Martín, 2009);
- De werkervaring: startende leerkrachten kunnen andere afwegingen en keuzes maken dan ervaren leerkrachten (Arbeidsmarktplatform PO, 2021).

In tabel 1 staan deze eigenschappen per respondent aangegeven. Nadat alle leerkrachten zijn geïnterviewd vindt er nog een terugkoppeling plaats met twee personen uit het bestuur van de RVKO, die worden aangeduid als respondent 16 en 17. In dit interview worden alle mogelijke beleidsopties besproken die uit de interviews naar voren komen, om zo te kunnen bepalen welke opties wel en welke opties niet haalbaar zijn. Vervolgens kan op basis daarvan in dit interview besproken worden hoe aan de haalbare beleidsopties invulling kan worden gegeven binnen de organisatie.

Tabel 1 Respondenten

Respondent	Werktijdfactor (afgerond op twee decimalen)	Gender	Leeftijd	Werkervaring
1	0,64	V	30	Ervaren
2	0,64	V	43	Ervaren
3	0,79	M	41	Ervaren
4	0,64	M	39	Ervaren
5	0,79	M	49	Ervaren
6	0,15	V	43	Ervaren
7	0,6	V	38	Ervaren
8	0,68	V	35	Ervaren
9	0,21	V	41	Ervaren
10	0,64	V	32	Ervaren
11	0,43	V	51	Ervaren
12	0,79	V	23	Startend
13	0,79	V	48	Ervaren (zij-instroom)
14	0,8	M	31	Startend (zij-instroom)
15	0,79	V	23	Startend

3.3.2 Data-analyse

Na het verzamelen van de data aan de hand van interviews is het van belang de data te analyseren. Om dat te kunnen doen zijn de audio-opnames van de interviews getranscribeerd. Zo kan de onderzoeker werken met teksten en hier een kwalitatieve inhoudsanalyse op toepassen. De data-analyse vergroot het inzicht van de onderzoeker in het onderwerp, waardoor de onderzoeksvragen beantwoord kunnen worden en de resultaten gerapporteerd kunnen worden (Boeije & Bleijenbergh, 2019; Myers, 2013).

In dit onderzoek zullen de getranscribeerde interviews geanalyseerd worden door middel van coderen van de data. Bij coderen worden thema's of categorieën in de onderzoeksgegevens onderscheiden en worden deze benoemd met een code (trefwoord) (Boeije & Bleijenbergh, 2019; Vennix, 2016). Een code is een trefwoord of een combinatie van woorden die wordt gebruikt om een woord, een zin of een hele paragraaf te beschrijven of samen te vatten (Myers, 2013). Het coderen van de tekstfragmenten dient allereerst om uit de grote hoeveelheid tekstmateriaal de relevante fragmenten te selecteren en uiteen te rafelen. Door de verschillende fragmenten met dezelfde en vergelijkbare codes vervolgens weer te combineren, kan de tekst vervolgens worden geïnterpreteerd (Bleijenbergh, 2015).

Er heeft zowel een deductief als een inductief coderingsproces plaatsgevonden. Bij een deductief coderingsproces laat de onderzoeker zich leiden door duidelijke theoretische verwachtingen die voorafgaan aan de dataverzameling en analyse. Op basis van het theoretisch kader worden de centrale begrippen geoperationaliseerd en is er een codeerschema uitgewerkt, dat vervolgens leidend is geweest in het coderen van de getranscribeerde interviews (Bleijenbergh, 2015). Het codeerschema bevat de centrale begrippen van dit onderzoek, die vervolgens aan de hand van de theorie en logische redeneringen uiteen worden gerafeld in een aantal dimensies. Hierbij is de vuistregel dat deze dimensies uitputtend en uitsluitend moeten zijn, wat inhoudt dat

alle aspecten van het begrip worden afgedekt en dat de dimensies niet overlappen. Iedere dimensie wordt vervolgens verder uiteengerafeld in een aantal indicatoren die concreter zijn en dichter staan bij de data die gecodeerd wordt. Door eerst aan de hand van indicatoren te coderen kan er een verbinding worden gemaakt tussen het abstracte, algemene begrip dat wordt onderzocht en de concrete zaken die in het empirische materiaal worden aangetroffen (Bleijenbergh, 2015). De codes vatten dus op beknopte wijze een link tussen het empirisch materiaal en het theoretisch kader (Vennix, 2016).

Wanneer in kwalitatief onderzoek enkel deductief wordt gecodeerd en de data dus enkel wordt geanalyseerd op basis van een beperkt aantal vooral vastgestelde codes, rijst de vraag of daarmee de verzamelde data adequaat wordt weergegeven, ook al zijn de codes ontwikkeld op basis van bestaande literatuur. Kenmerkend voor kwalitatieve data is namelijk ook dat dezelfde tekst tot meerdere interpretaties kan leiden, afhankelijk van de invalshoek van de onderzoeker. Een tekst enkel deductief benaderen impliceert eigenlijk een reductie of het uitsluiten van lezingen of interpretaties die ook mogelijk zijn, waardoor twijfels kunnen worden geplaatst bij de geldigheid (de Boer, 2016). Daarom wordt de data in dit onderzoek niet alleen op deductieve wijze geanalyseerd, maar wordt er ook een inductieve analyse toegepast.

Voor dit inductieve deel van de data-analyse begint de onderzoeker met het open coderen van de teksten. Dit houdt in dat de onderzoeker door de teksten heen loopt en relevante fragmenten labelt met een begrip dat in de tekst zelf voorkomt en kenmerkend is voor de inhoud van het fragment. Vervolgens wordt er naar verbindingen tussen de open codes gezocht en wordt geprobeerd daarin thema's te onderscheiden. Dit is het proces van axiaal coderen, waarbij de codes overkoepelende categorieën vormen van de open codes. Ten slotte wordt er selectief gecodeerd, waarbij de fragmenten met dezelfde axiale codes (thema's) onderling met elkaar worden vergeleken om zo patronen te herkennen. Zo kan er een verbinding worden gemaakt tussen de empirie en de theorie en kan er tot nieuwe inzichten worden gekomen die helpen bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen (Bleijenbergh, 2015).

De onderzoeker heeft in dit onderzoek handmatig gecodeerd. Er zijn verschillende kleuren aan de centrale begrippen toegekend aan de hand waarvan fragmenten in de tekst zijn gemarkeerd, en er zijn codes in de geprinte teksten geschreven.

3.4 Operationalisatie

In het theoretisch kader zijn verschillende factoren besproken die van invloed zijn op de werkprivébalans en daarnaast is er gesproken over beleidsinterventies die te maken hebben met planningsflexibiliteit. In deze paragraaf wordt besproken hoe de begrippen in de empirie gemeten gaan worden. Aan het eind van de paragraaf volgt het volledige operationalisatieschema, waarin alle begrippen geoperationaliseerd zijn.

3.4.1 Werkprivébalans

Werkprivébalans wordt gedefinieerd als hoe individuen afwegen om prioriteit te geven aan hun werk, gezin en individuele verantwoordelijkheden, en het voorkomen van onaanvaardbare niveaus van conflict tussen werk- en niet-werkeisen (Marques & Berry, 2021). De ervaren werkprivébalans kan worden onderverdeeld in drie dimensies: (1) een goede ervaren werkprivébalans zonder conflict; (2) geen goede ervaren werkprivébalans doordat het werk interfereert met het privéleven en; (3) geen goede ervaren werkprivébalans doordat het privéleven interfereert met werk.

3.4.2 Zorgtaken

Zorgtaken kunnen van invloed zijn op de werkprivébalans en daarmee op de keuze om in deeltijd te gaan werken. Onder zorgtaken vallen:

- het zorgen voor en het tijd doorbrengen met de kinderen;
- het kunnen uitvoeren van huishoudelijke taken;
- het uitvoeren van mantelzorg, oftewel het zorg dragen voor oudere/zieke familieleden of andere mensen die dichtbij staan (Björk et al., 2020; Warren, 2004).

Het kan zijn dat leerkrachten één of meerdere van deze zorgtaken op zich nemen en deze taken kunnen daarmee een reden zijn om in deeltijd te werken.

3.4.3 Vrije tijd

De behoefte aan vrije tijd kan van invloed zijn op de werkprivébalans en daarmee op de keuze om in deeltijd te gaan werken. Vrije tijd kan voor mensen nodig zijn om bij te kunnen komen van de druk vanuit verschillende rollen en zo weer op te kunnen laden, maar het kan ook tijd zijn die mensen willen gebruiken voor andere activiteiten waar zij prioriteit aan geven (Björk et al., 2020). Het kan zijn dat leerkrachten voor één of meerdere van deze tijd nodig hebben en dat zij hier in een voltijd baan niet voldoende tijd voor ervaren.

3.4.4 Werkdruk

Werkdruk kan van invloed zijn op de werkprivébalans en daarmee op de keuze om in deeltijd te gaan werken. Werkdruk kan ervaren worden door verschillende zaken. Zo kan er een hoge werkdruk ontstaan doordat er veel/hoge verwachtingen zijn van leerkrachten en er steeds meer eisen worden gesteld aan wat leerkrachten doen in hun lessen (Dupont et al., 2022). Daarnaast kan het zijn dat leerkrachten een hoge werkdruk ervaren door de vele niet-lesgevende taken die zij moeten uitvoeren (Noordegraaf et al., 2015).

3.4.5 Beleidsinterventies

In het theoretisch kader is besproken dat planningsflexibiliteit het voor leerkrachten aantrekkelijker kan maken om meer te gaan werken. Planningsflexibiliteit wordt gedefinieerd als de beschikbaarheid van flexibiliteit in wanneer iemand werkt (Greenblatt, 2002). In dit onderzoek zijn twee vignetten ontworpen die betrekking hebben op deze planningsflexibiliteit.

Vignet 1 'geen extra niet-onderwijsgebonden uren'

Dit vignet heeft betrekking op de flexibiliteit van leerkrachten om op tijd naar huis te kunnen gaan. De leerkracht werkt een extra dag, maar op die dag komen er geen niet-onderwijsgebonden uren bij, zoals uren voor commissiewerk of teamoverleg. Zo hoeft de leerkracht op deze dag alleen de onderwijsgebonden uren te werken en biedt dit flexibiliteit om op tijd naar huis te gaan. Zo kan het werk beter worden afgestemd op de privésituatie. Dit is samengevat in een tekst. De volgende tekst wordt voorgelegd aan de leerkracht:

Stelt u zich voor dat uw directeur u aanbiedt om een dag extra te komen werken op school. U krijgt daarbij het normale salaris voor deze extra dag, maar er komen geen niet-onderwijsgebonden uren bij. Dat betekent dat u meer tijd heeft voor het daadwerkelijke schoolwerk en/of meer flexibiliteit om op tijd thuis te zijn.

Vignet 2 'later beginnen'

Dit vignet heeft betrekking op de flexibiliteit van leerkrachten om later te beginnen. De leerkracht werkt een extra dag, maar mag op die dag later beginnen, waarbij iemand anders in deze tijd de

klas overneemt. Dit biedt voor de leerkracht meer flexibiliteit in de ochtend, waardoor dan andere taken kunnen worden uitgevoerd of bijvoorbeeld kinderen naar school kunnen worden gebracht. Zo kan het werk beter worden afgestemd op de privésituatie. Dit is samengevat in een tekst. De volgende tekst wordt voorgelegd aan de leerkracht:

Stelt u zich voor dat uw directeur u aanbiedt om een dag extra te komen werken op school. U krijgt daarbij het normale salaris voor deze extra dag, maar u hoeft op deze dag pas later te beginnen. Iemand van het school management team (SMT) neemt uw klas van u over. Hierdoor heeft u 's ochtends meer ruimte om zelf uw tijd in te delen.

Tabel 2 Operationalisatieschema

Centraal begrip	Dimensies	Indicatoren
Werkprivébalans	Goede balans	<ul style="list-style-type: none"> - Voldoende tijd om te voldoen aan de verschillende eisen van zowel de werk- als de privésituatie - Voldoende energie om te voldoen aan de verschillende eisen van zowel de werk- als de privésituatie - Voldoende financiële middelen om te voldoen aan de verschillende eisen van zowel de werk- als de privésituatie - Overig (inductief)
	Work-to-life conflict	<ul style="list-style-type: none"> - Door het werk niet voldoende tijd om gewenste privétaken uit te voeren - Door het werk niet voldoende energie om de gewenste privétaken uit te voeren - Door het werk te veel stress/spanning om de gewenste privétaken goed uit te voeren - Overig (inductief)
	Life-to-workconflict	<ul style="list-style-type: none"> - Door eisen uit de privésituatie niet voldoende tijd om het werk goed uit te voeren - Door eisen uit de privésituatie niet voldoende energie om het werk goed uit te voeren - Door eisen uit de privésituatie te veel stress/spanning om het werk goed uit te voeren - Overig (inductief)
	Overig (inductief)	
Zorgtaken	kinderen	<ul style="list-style-type: none"> - Iemand wil zijn/haar kind van school kunnen halen en/of weg kunnen brengen - Iemand wil tijd door kunnen brengen met zijn/haar kind dat nog niet naar school gaat - Iemand wil meer betrokkenheid bij de opvoeding van zijn/haar kind - Overig (inductief)

Tabel 2 Operationalisatieschema

Centraal begrip	Dimensies	Indicatoren
	Huishouden	<ul style="list-style-type: none">- Iemand wil de tijd hebben om thuis schoon te kunnen maken- Iemand wil de tijd hebben om te kunnen koken voor het gezin- Overig (inductief)
	Mantelzorg	<ul style="list-style-type: none">- Iemand moet/wil zorg leveren voor een ouder persoon- Iemand moet/wil zorg leveren voor een ziek persoon- Iemand moet/wil zorg leveren voor een invalide persoon- Overig (inductief)
	Overig (inductief)	
Vrije tijd	Opladen	<ul style="list-style-type: none">- Iemand heeft tijd nodig om mentaal bij te komen van het werk- Iemand heeft tijd nodig fysiek bij te komen van het werk- Iemand wil meer tijd hebben om te ontspannen.- Overig (inductief)
	Ander activiteiten waar men prioriteit aan geeft	<ul style="list-style-type: none">- Iemand heeft tijd/energie nodig voor hobby's,- Iemand heeft tijd/energie nodig voor sociale contacten- Iemand heeft tijd/energie nodig om te sporten- Iemand heeft tijd/energie nodig voor vrijwilligerswerk- Iemand heeft tijd/energie nodig om ander betaald werk te kunnen doen- Iemand heeft tijd/energie nodig om een studie te volgen naast het werk.- Overig (inductief)
	Overig (inductief)	
Werkdruk	Hoge verwachtingen/eisen in lesgevende taken	<ul style="list-style-type: none">- Het moeten respecteren van de behoeften en interesses van elke leerling- Het moeten bedenken van interessante activiteiten- Het moeten creëren van een minder gestructureerd klasklimaat, om zo het kind meer ruimte te geven- Overig (inductief)

Tabel 2 Operationalisatieschema

Centraal begrip	Dimensies	Indicatoren
	Niet-lesgevende taken	<ul style="list-style-type: none">- Hoge administratieve last- Het gevoel al het werk te moeten verantwoorden- Rapporten schrijven- Last van bureaucratie- Activiteiten organiseren- Overig (inductief)
	Overig (inductief)	

3.5 Kwaliteit

3.5.1 Betrouwbaarheid

Het criterium betrouwbaarheid betekent dat wanneer er sprake is van betrouwbare methoden van dataverzameling, herhaling van de waarnemingen tot een gelijke uitkomst zal moeten leiden (Boeije et al., 2009). Dat houdt in dat de bevindingen van het onderzoek niet mogen worden vertekend door toevallige afwijkingen. Door het kleinere aantal waarnemingseenheden in kwalitatief onderzoek is dit echter moeilijk uit te sluiten (Verschuren & Doorewaard, 2007). Daarnaast is in dit onderzoek gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews, die dus niet volledig gestandaardiseerd zijn, waardoor bij herhaaldelijke waarneming het interview anders kan verlopen en tot andere uitkomsten kan leiden (Boeije et al., 2009). Door uitspraken te beperken tot het domein dat is onderzocht wordt dit probleem enigszins gecompenseerd.

Daarnaast stelt Bleijenbergh (2015) dat het criterium van betrouwbaarheid minder van belang is bij kwalitatief onderzoek dan bij kwantitatief onderzoek en beter vervangen kan worden door het criterium van controleerbaarheid van de dataverzameling. Waar het bij betrouwbaarheid belangrijk is dat herhaling van de waarnemingen tot een gelijke uitkomst moet leiden, is het bij controleerbaarheid belangrijk dat inzichtelijk wordt gemaakt welke keuzes zijn gemaakt tijdens het selecteren van respondenten en dat de data zorgvuldig wordt vastgelegd in interviews. Het gaat er dan dus niet zozeer om dat herhaling van het onderzoek tot dezelfde uitkomst leidt, maar dat het duidelijk is waar de gegevens en de conclusies op zijn gebaseerd, waaraan ze zijn ontleend en waar ze te controleren zijn (VSNU, 2014). In dit onderzoek is voldaan aan het criterium van controleerbaarheid, door in dit hoofdstuk verantwoording af te leggen over de onderzoeksmethoden, onderzoeksstrategie, methoden van dataverzameling en – analyse, en door de audio van de interviews op te nemen en te transcriberen. Dit alles maakt het onderzoek controleerbaar en goed na te volgen door andere onderzoekers.

3.5.2 Validiteit

Bij het criterium validiteit kan onderscheid worden gemaakt in twee soorten: interne validiteit en externe validiteit. Interne validiteit houdt in dat onderzoekers ook werkelijk meten wat zij beogen te meten (Boeije et al., 2009). Een eerste indicator van goede interne validiteit in dit onderzoek is dat de data wordt geanalyseerd op basis van operationalisatie van de theoretische concepten afkomstig uit de literatuur. Daarnaast zorgt de vorm van de interviews ook voor een waarborging van de interne validiteit. Doordat er wordt gewerkt met semigestructureerde interviews kan de onderzoeker doorvragen of bijsturen wanneer de ondervraagde dingen zegt die onduidelijk zijn of niks te maken hebben met wat de onderzoeker wil meten. Zo kan de onderzoeker tijdens het

interview waarborgen dat hij meet wat hij wil meten en dus dat de interne validiteit hoog blijft (Bleijenbergh, 2015). Daarnaast wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van bronnentriangulatie, wat de interne validiteit ook vergroot (Van Staa & Evers, 2010). Tot slot heeft het gebruik van de vignettenmethode zowel een positief als mogelijk negatief effect op de interne validiteit. Zo kan de interne validiteit worden verhoogd door gebruik te maken van vignetten, doordat de werkelijkheid beter wordt benaderd. Dat zorgt ervoor dat de ondervraagde een realistisch oordeel geeft over een situatie die zich in de werkelijkheid voor zou kunnen doen (Louviere, 1988). Het gebruik van vignetten kan echter ook een bedreiging vormen voor de interne validiteit, doordat respondenten geneigd kunnen zijn de situatie meer rationeel te beoordelen dan ze in werkelijkheid zouden doen (Veenma et al., 2004).

Externe validiteit gaat over de mate waarin de onderzoeksresultaten gegeneraliseerd kunnen worden naar de 'echte' wereld (Boeije et al., 2009). Het gaat er dus om in hoeverre de resultaten van dit onderzoek ook van toepassing zijn op een grotere populatie (Bleijenbergh, 2015). Omdat dit onderzoek slechts één case in zijn eigen context onderzoekt, zijn de resultaten moeilijk te generaliseren. De patronen die uit dit onderzoek voortkomen zijn kunnen wel gegeneraliseerd worden. Zeker wanneer de bestaande theorie ontkracht wordt, of aangevuld, heeft dit wel algemene reikwijdte (Bleijenbergh, 2015)

In dit hoofdstuk is beschreven dat de casestudy als onderzoeksstrategie, en een combinatie van een inductieve en deductieve onderzoeksbenadering het meest geschikt is om te begrijpen waarom leerkrachten de keuze maken om in deeltijd te werken en wat het voor hun aantrekkelijker maakt om meer te gaan werken. Daarnaast is in dit hoofdstuk beschreven dat het verzamelen van data aan de hand van interviews in combinatie met de vignettenmethode, die zowel deductief als inductief zijn geanalyseerd, een geschikte dataverzamelmethode is om inzichtelijk te maken welke beleidsinterventies het best passend zijn voor de RVKO, om het voor leerkrachten werkend in deeltijd aantrekkelijker te maken om meer uren te gaan werken. In het volgende hoofdstuk zullen de resultaten van deze analyse worden beschreven, waarmee uiteindelijk de hoofdvraag beantwoord kan worden.

4. Resultaten

Voor dit onderzoek is een combinatie van semigestructureerde interviews en de vignettenmethode gebruikt om oorzaken te onderzoeken waarom leerkrachten in deeltijd werken, en om te onderzoeken wat het voor leerkrachten aantrekkelijker kan maken om meer te gaan werken, oftewel wat oplossingen zijn voor het lerarentekort. In dit hoofdstuk zullen de resultaten die volgen uit de interviews besproken worden aan de hand van de vier proposities die in het theoretisch kader zijn opgesteld, en die in tabel 3 nog eens genoemd worden. Van deze proposities hebben proposities 1, 2 en 3 betrekking op de oorzaken, en heeft propositie 4 betrekking op de oplossingen. Deze proposities worden besproken om te begrijpen waarom leerkrachten in het primair onderwijs ervoor kiezen om in deeltijd te werken en wat het mogelijk aantrekkelijker maakt om meer te gaan werken. Naast de bespreking van de proposities zullen de resultaten van de inductieve data-analyse besproken worden, waarbij er wordt gekeken of er nog andere factoren een rol spelen bij de keuze van leerkrachten om in deeltijd te werken, en of er naast de opgestelde vignetten nog andere beleidsinterventies mogelijk zijn om het aantrekkelijk te maken om meer te gaan werken.

Tabel 3 *Proposities*

Propositie	Oorzaak/oplossing
Propositie 1: <i>Het hebben van zorgtaken (kinderen, huishouden, mantelzorg) speelt een rol in de keuze om in deeltijd te werken.</i>	Oorzaak
Propositie 2: <i>De behoefte aan vrije tijd speelt een rol in de keuze om in deeltijd te werken.</i>	Oorzaak
Propositie 3: <i>Het ervaren van een hoge werkdruk (door hoge verwachtingen/eisen en niet lesgevende taken zoals administratie) speelt een rol in de keuze om in deeltijd te werken.</i>	Oorzaak
Propositie 4: <i>Meer planningsflexibiliteit maakt het aantrekkelijker voor leerkrachten die in deeltijd werken om meer te gaan werken.</i>	Oplossing

4.1 Factoren die de werkprivébalans beïnvloeden

4.1.1 Zorgtaken

Uit het theoretisch kader volgt de volgende propositie over het hebben van zorgtaken:

Propositie 1: Het hebben van zorgtaken (kinderen, huishouden, mantelzorg) speelt een rol in de keuze om in deeltijd te werken.

Onder zorgtaken vallen het hebben van zorgtaken voor kinderen, huishoudelijke taken, en mantelzorgtaken. Het hebben van zorgtaken voor kinderen wordt het vaakst genoemd als reden om in deeltijd te werken. Twaalf van de vijftien respondenten (respondenten 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 en 13), zowel mannen als vrouwen, geven aan dat zij in deeltijd zijn gaan werken na het krijgen van een kind. Zij geven daarbij aan dat de zorgtaken voor het kind / de kinderen een grote rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken. Wanneer leerkrachten een kind krijgen kiezen zij er vaak voor om één of twee dagen minder te werken. Zij geven hierbij aan dat ze dit doen omdat ze graag thuis bij de kinderen willen zijn. Dit geldt met name voor leerkrachten met jonge kinderen. Zo geven respondenten 1 en 10 aan dat zij het fijn vinden om, nu de kinderen jong zijn, bij de kinderen te zijn om er bewust van te kunnen genieten. Respondent 10 vult hierbij aan dat ze geen kinderen heeft gekregen "om ze elke dag weg te stoppen", dus dat ze het waardevol vindt om tijd

door te brengen met de kinderen. Ook respondenten 4, 7 en 8 noemen dat zij het waardevol vinden om tijd te hebben voor hun kinderen en om daarvoor thuis te kunnen zijn. Respondent 6 vult hierbij aan dat zij het fijn vindt veel met de kinderen te kunnen doen en bij te kunnen dragen aan hun ontwikkeling. Daarnaast noemen respondenten 5, 9, 11 en 13 dat zij tijd hebben om voor hun kinderen te zorgen doordat zij in deeltijd werken. Ook als de kinderen ouder worden geeft een deel van de leerkrachten aan thuis te willen zijn voor de kinderen. Zo geven respondent 2, 5, 6 en 13 aan dat zij graag thuis waren/zijn voor hun kinderen, ook als de kinderen ouder worden, om zo thuis te zijn als de kinderen uit school komen. Respondent 2 vult hierbij aan dat zij het nu fijn vindt om tijd te hebben om te kunnen helpen bij huiswerk als dat nodig is. Daarnaast benoemen respondenten 3, 4, 8, 9 en 10 dat zij het fijn vinden om de kinderen naar school te kunnen brengen en op te kunnen halen. Al met al vinden leerkrachten het fijn om tijd te spenderen met hun kinderen, om er voor ze te kunnen zijn. Dat geldt vooral voor leerkrachten met jonge kinderen, maar ook als kinderen ouder worden blijven ouders het, al zij het in mindere mate, fijn vinden om tijd te hebben voor de kinderen.

Leerkrachten met jonge kinderen geven daarnaast aan dat zij de keuze moeten maken tussen zelf de opvang verzorgen en minder werken, of meer opvang regelen en meer werken. Hierbij geven zij aan dat zij dan liever wat minder werken en zo zelf de opvang van de kinderen kunnen regelen. Dit heeft er ten eerste mee te maken dat het moeilijk is om extra opvang via familie te regelen. Zo geeft respondent 10 aan dat het opvang-technisch in het gezin en de familie niet haalbaar is om een dag extra opvang te verzorgen. Ten tweede willen ouders het liefst zelf voor hun kinderen zorgen en onderdeel zijn van de ontwikkeling en de opvoeding van hun kinderen. Zo zegt respondent 3: "het zijn mijn kinderen, ik heb ze op de wereld gezet en daar wil ik graag onderdeel van zijn. Anders is iemand anders jouw kinderen aan het opvoeden, terwijl je daar natuurlijk zelf bij wil zijn". Ook respondenten 9 en 10 benoemen dat zij het liefst zelf voor hun kinderen zorgen en ze daardoor dus liever niet een dag extra naar de opvang brengt. Ten derde is kinderopvang erg duur, waardoor het voor leerkrachten niet veel extra oplevert om een dag extra te werken. Zo geeft respondent 1 aan dat de kosten van de kinderopvang heel hoog zijn en dat ze het zonde vindt om daar zo veel geld aan uit te geven. Daarnaast geven respondenten 4 en 8 aan dat het geld dat wordt verdiend met een extra dag werken bijna kan worden weggestreept ten opzichte van de kosten van de kinderopvang. Dat houdt dus in dat een leerkracht een extra dag aan het werk is, hierdoor minder tijd met zijn/haar kind kan doorbrengen, maar er weinig geld aan overhoudt. Respondenten 4 en 8 benoemen hierbij dat als ze dit alles in overweging nemen, ze liever een dag extra bij hun kind zijn in plaats van een dag extra te werken. Zo zegt respondent 4 hier het volgende over: "Dan ga je toch strepen en denk je of kinderopvang één dag, of een dag extra werken. Ik heb het nooit precies uitgerekend, maar dan zijn die twee tientjes me het echt niet waard om een dag extra te werken, dan kies ik dus voor m'n kinderen".

Een groot deel van de leerkrachten met kinderen, negen van de twaalf respondenten (respondenten 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11 en 13) geeft hierbij aan wel open te staan om meer te gaan werken. Hierbij wordt vaak genoemd dat zij open staan om extra te werken als de kinderen ouder zijn, of als ze ten minste allemaal naar de basisschool gaan.

Naast het hebben van zorgtaken voor kinderen vallen huishoudelijke taken en mantelzorg ook onder zorgtaken. In de interviews wordt het moeten uitvoeren van huishoudelijke taken door drie respondenten genoemd (respondenten 5, 6 en 14). Zij geven niet zozeer aan dat zij hierdoor in deeltijd zijn gaan werken, maar wel dat het fijn is om daar tijd voor te hebben, omdat dat simpelweg ook moet gebeuren. Zo zegt respondent 5 hier het volgende over: "Ik doe gewoon in het huis ook dingen, dus huishoudelijke dingen. Ja, stofzuigen moet ook gebeuren". Mantelzorg

wordt slechts in één interview genoemd, het interview met respondent 13, waarbij zij aangeeft dat mantelzorg wellicht een rol gaat spelen in de toekomst, omdat haar ouders en schoonouders ouder aan het worden zijn, maar dat het op dit moment geen rol speelt, of heeft gespeeld, in de keuze om in deeltijd te werken.

Het is duidelijk dat het hebben van zorgtaken voor leerkrachten een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Wat daarbij opvalt is dat niet alle vormen van zorgtaken een even grote rol spelen bij de keuze, wat ook goed terug is te zien in tabel 4. Hierin wordt een overzicht gegeven van de respondenten die zorgtaken benoemen, waarbij de dik- en schuingedrukte nummers aangeven dat desbetreffende respondent noemt dat de zorgtaak ook daadwerkelijk een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Hierbij valt op dat bij de geïnterviewde leerkrachten alleen de zorgtaken voor kinderen een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken. Huishoudelijke taken en Mantelzorgtaken worden wel benoemd, maar niet als factor die ook daadwerkelijk een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Al met al wordt propositie 1 bevestigd, met de kanttekening dat met name zorgtaken voor kinderen een rol spelen, en niet zozeer de huishoudelijke taken en mantelzorgtaken.

Tabel 4 *Propositie 1 over zorgtaken*

Propositie	Dimensie	Respondenten die dit benoemen
P1. Zorgtaken	Kinderen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 en 13
	Huishouden	5, 6 en 14
	Mantelzorg	13

4.1.2 Vrije tijd

Uit het theoretisch kader volgt de volgende propositie over de behoefte aan vrije tijd:

Propositie 2: De behoefte aan vrije tijd speelt een rol in de keuze om in deeltijd te werken.

In negen van de vijftien interviews (respondenten 1, 2, 3, 5, 6, 12, 13, 14 en 15) benoemen respondenten de behoefte aan vrije tijd, waarbij er een verschil is tussen de behoefte hebben aan vrije tijd om op te laden, of bij te komen, en de behoefte hebben aan vrije tijd, omdat mensen andere activiteiten hebben waar zij prioriteit aan geven. Alle negen leerkrachten die vrije tijd benoemen, noemen dit in de context van prioriteit aan andere activiteiten geven, en vier daarvan (respondenten 5, 12, 13 en 14) noemen daarnaast de behoefte aan vrije tijd in de context van kunnen opladen. Zo noemen respondenten 5 en 14 dat zij zo tijd hebben om bij te komen en zegt respondent 13 hier het volgende over: "Ik vind het ook wel lekker, zo'n dagje tussendoor. Even opladen, even los van alles". Ten slotte merkt respondent 12 op dat zij met vijf dagen werken en twee dagen weekend niet genoeg de tijd had om op te laden, terwijl ze dat nu met vier dagen werken en drie dagen vrij wel heeft.

Daarnaast zijn er leerkrachten die behoefte hebben aan vrije tijd omdat zij andere activiteiten hebben waar zij prioriteit aan geven. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om leerkrachten die naast het werk op de basisschool ook nog ander werk doen. Zo benoemt respondent 2 dat zij naast haar werk als basisschoolleerkracht als zzp'er een aantal uren werkt, als leesspecialist. Hierbij benoemt ze als voordeel dat het werk als zzp'er erg flexibel is, terwijl het bij het werken op de basisschool een nadeel is dat je als leerkracht vaak laat thuis komt. Daarnaast is respondent 6 naast haar werk als basisschoolleerkracht, docent op de hogeschool, en is respondent 12 naast haar werk als leerkracht nagelstyliste. Naast dat leerkrachten ander werk doen, zijn er ook

leerkrachten die vrije tijd willen voor het uit kunnen voeren van hobby's, of voor het afspreken met vrienden/vriendinnen, of voor andere leuke dingen. Verder zegt respondent 6 nog het volgende over vrije tijd met betrekking tot andere activiteiten: "Je administratie, of je regelzaken die je moet doen, die vrije dag is heel fijn dat je dingen kan doen waar je normaal niet aan toe komt. Of alle doktersbezoeken of tandarts, allemaal zulk soort dingen kunnen op je vrije dag, zodat je dat niet altijd heel vroeg voor schooltijd of erg laat na schooltijd hoeft te plannen". Ten slotte benoemt respondent 15, een startende leerkracht, dat zij niet fulltime wil werken omdat zij het gevoel wil hebben om jong te zijn en daarvoor vrijheid wil hebben en enigszins flexibiliteit wil hebben in wanneer zij wat doet.

Opvallend hierbij is wel dat een deel van de leerkrachten (respondenten 1, 2, 3, 5, 6, en 13) aangeeft dat het fijn is om meer tijd voor zichzelf te hebben en te kunnen opladen of andere activiteiten uit te kunnen voeren, maar dat zij zelf niet een verband leggen tussen de behoefte aan vrije tijd en in deeltijd werken. Verder valt op dat alle drie de geïnterviewde startende (jonge) leerkrachten (respondenten 12, 14 en 15) aangeven dat de behoefte aan vrije tijd een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Daarbij geeft respondent 15 aan dat zij denkt dat als ze iets ouder is, ze het minder erg zou vinden als haar werk haar hele week overneemt, maar dat ze op dit moment gewoon nog wil genieten van dat ze jong is en de vrijheid wil hebben om dingen te kunnen ondernemen.

Het is duidelijk dat een groot deel van de leerkrachten behoefte heeft aan vrije tijd, en dan met name omdat zij naast het werk ook prioriteit geven aan andere activiteiten. Dit is ook goed terug te zien in tabel 5, waarin een overzicht wordt gegeven van de respondenten die de behoefte aan vrije tijd benoemen, waarbij de dik- en schuingedrukte nummers aangeven dat desbetreffende respondent noemt dat dit ook daadwerkelijk een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Hierbij valt op dat deze factor minder vaak een rol speelt bij de keuze om in deeltijd te werken dan de factor 'zorgtaken', maar dat het bij een aantal leerkrachten wel degelijk een rol speelt. Wat daarbij nog meer opvalt is dat alle drie de leerkrachten die aangeven dat de factor 'vrije tijd' een rol speelt, jonge, startende leerkrachten zijn. Al met al speelt de behoefte aan vrije tijd wel degelijk een rol in de keuze om in deeltijd te werken, waarmee propositie 2 wordt bevestigd. Hierbij wordt dan wel de kanttekening geplaatst dat dit vooral bij jonge, startende leerkrachten een grotere rol lijkt te spelen.

Tabel 5 *Propositie 2 over vrije tijd*

Propositie	Dimensie	Respondenten die dit benoemen
P2. Vrije tijd	Opladen	5, 12 , 13 en 14
	Andere activiteiten waar men prioriteit aan geeft	1, 2, 3, 5, 6, 12 , 13, 14 en 15

4.1.3 Werkdruk

Uit het theoretisch kader volgt de volgende propositie over het ervaren van een hoge werkdruk:

Propositie 3: Het ervaren van een hoge werkdruk (door hoge verwachtingen/eisen en niet lesgevende taken zoals administratie) speelt een rol in de keuze om in deeltijd te werken.

Hoge verwachtingen/eisen in lesgevende taken

Een deel van de geïnterviewde leerkrachten benoemt hoge verwachtingen/eisen in lesgevende taken die voor een hoge werkdruk kunnen zorgen. Een eerste punt is dat het een uitdaging is om

alle kinderen goed te bereiken. Zo noemen respondenten 1 en 12 dat zij met veel verschillende niveaus te maken hebben en dat het een uitdaging is om te ervoor te zorgen dat iedereen passende stof krijgt. Vooral respondent 12 benadrukt dat dat gedifferentieerd lesgeven voor haar nog wel een uitdaging is, omdat zij het best veel vindt om alle kinderen met allemaal verschillende niveaus de goede opdrachten en het goede werk met de juiste instructies te geven.

Een tweede punt dat meespeelt in de hoge verwachtingen/eisen in lesgevende taken is de problematiek van een deel van de kinderen. Respondent 2, werkzaam op een binnenstadschool, zegt hier het volgende over: "We hebben toch wel veel kinderen, zeker op deze school dan, die de taal later hebben geleerd of uit een wat lager milieu komen, dus dat merk je gewoon heel erg. Kinderen die taalproblemen hebben, of gedragsproblemen kom je ook tegen. Dus dat is vaak wel een uitdaging." Respondent 7 bevestigt dat er op binnenstadscholen net even wat meer gevraagd wordt van leerkrachten. Zij benoemt dat er op haar school best wat kinderen zitten met een lastigere thuissituatie en daardoor al met een 'rugtas' op school komen, waardoor het best wel pittig kan zijn als leerkracht als er meerdere kinderen met bepaalde problematiek in een grote groep zitten. Daarnaast benoemt zij dat kinderen vaak een stuk mondiger zijn, wat ook wordt bevestigd door respondent 3 als hij het volgende zegt: "Daar zit absoluut een grote verandering in. In dat kinderen grotere monden hebben, altijd een weerwoord hebben en dat het respect voor de leerkracht wel anders is". Hierdoor gaat het lesgeven ook veel meer over de sociale omgang, die soms heel erg in de weg staat om te kunnen leren, wat het lesgeven soms lastig maakt voor leerkrachten. Wat hier ook in meespeelt volgens respondenten 7 en 11 is het passend onderwijs, waardoor het alleen maar uitdagender is geworden. Dat komt doordat zorgkinderen extra aandacht, extra begeleiding of extra hulp nodig hebben en dat nu allemaal in de klas moet worden gefaciliteerd. Volgens respondent 7 kost dat allemaal een hoop energie en zij kan zich voorstellen dat dat allemaal een rol kan spelen in dat mensen in deeltijd gaan werken. Respondent 11 geeft aan dat dit tot een hogere werkdruk heeft gezorgd en dat deze werkdruk voor haar inderdaad een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken.

Een derde punt dat meespeelt in de hoge verwachtingen/eisen in lesgevende taken is de uitdaging om de kinderen op allerlei verschillende gebieden op een hoger niveau te krijgen, dus niet alleen de standaard lesstof, maar ook op sociaal gebied. Daarnaast moet er vanuit de overheid aandacht worden besteed aan onder andere social media, ICT, seksuele voorlichting en burgerschap, waardoor er veel van leerkrachten gevraagd wordt. En volgens respondenten 10 en 13 is het daarin ook nog de uitdaging om een goede balans te vinden in alles wat gedaan moet worden en om alles binnen een normale tijd af te krijgen.

Al met al komt uit de interviews naar voren dat de hoge verwachtingen in lesgevende taken bestaan uit drie elementen: (1) de uitdaging om alle kinderen goed te bereiken, (2) bepaalde problematiek bij kinderen, en (3) de uitdaging om de kinderen op allerlei verschillende gebieden op een hoger niveau te krijgen. Door respondenten 1, 2, 3, 7, 10, 11, 12 en 13 wordt over één of meerdere elementen iets benoemd, zoals hierboven beschreven. Toch wordt dit niet door elke respondent ook benoemd als iets dat zorgt voor een hoge werkdruk. Respondenten 1, 7, 11 en 13 benoemen dat zij de hoge verwachtingen in lesgevende taken ook echt ervaren als een hogere werkdruk, waarbij alleen respondent 11 aangeeft dat die veroorzaakte werkdruk een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. In tabel 6 wordt hier een overzicht van gegeven.

Niet-lesgevende taken

Naast dat de lesgevende taken uitdagingen bevatten die tot een hoge werkdruk kunnen leiden, benoemen leerkrachten vooral veel over niet-lesgevende taken. Wat het vaakst benoemd wordt

door leerkrachten is de hoge administratieve last. Door respondenten 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 en 15 wordt dit benoemd. Zo noemt respondent 8 dat er groepsplannen moeten worden gemaakt, waarin genoteerd moet worden welk niveau de leerkracht verwacht dat een kind zal gaan halen in een schooljaar. Over deze groepsplannen zegt zij het volgende: "Het voegt wel wat toe, als in dat je bewust even gaat zitten en nadenkt over wat ga ik doen. Maar het is te uitgebreid in hoe je het moet opschrijven. En ik vind het ook vervelend om te doen, want je weet helemaal niet hoe het schooljaar zal gaan. En soms ben je dan meer tijd aan het besteden aan die plannen schrijven dan dat je daadwerkelijk toekomt aan het echte schoolwerk". Respondent 4 voegt hieraan toe dat hij zich afvraagt hoeveel nut het heeft om hele uitgebreide plannen te moeten opstellen. Ook respondent 14 ziet voor zichzelf op de werkvloer weinig voordelen van het schrijven van uitgebreide plannen. Hij is het er mee eens dat het goed is om over dat soort dingen na te denken en hij snapt ook dat het nodig is om bepaalde documentatie te hebben over de leerlingen en over wat je doet met de leerlingen. Volgens deze leerkracht is dat namelijk ook nodig als bepaalde dingen moeten worden aangevraagd voor leerlingen. Hij vindt echter ook dat er heel veel rompslomp aan alle documentatie zit, waardoor het voor hem niet zo veel toevoegt en hij er niet altijd het nut van in ziet. Respondent 15 voegt hieraan toe dat het opstellen van zulke plannen de dingen zijn waar zij geen plezier uithaalt en dat zij dat liever uit handen zou geven.

Naast het opstellen van zulke groepsplannen moet volgens leerkrachten erg veel worden vastgelegd en moeten hele dossiers worden aangelegd om een goede documentatie te hebben. Zo noemt respondent 11 dat er veel administratieve lasten zijn, omdat alles moet worden bijgehouden, waaronder de ontwikkeling van de kinderen. En waar daarin volgens haar vroeger veel meer door interne begeleiders werd gedaan, moeten leerkrachten dat nu allemaal zelf doen, wat voor haar dan ook meespeelt in de keuze om in deeltijd te werken. Daarnaast zegt respondent 4 het volgende over de documentatie: "In groep 8 hebben we natuurlijk een soort van overdracht naar de middelbare school, waar hele dossiers aangelegd moeten worden, waarvan je eigenlijk ergens ook wel weet dat daar nooit in gekeken wordt, het voelt zo nutteloos. En het gesprek met scholen in de omgeving is honderd keer waardevoller dan dat alle vinkjes in het dossier worden opgestuurd. En dan zijn het natuurlijk ook niet systemen die op elkaar zijn aangesloten, dus daar gaat heel veel tijd in zitten". Ondanks dat deze leerkracht zich bewust is van dat er de nodige documentatie over leerlingen moet zijn, voelt de documentatie niet altijd even nuttig. Daarnaast benoemen respondenten 5 en 7 dat eigenlijk ieder gesprek geregistreerd moet worden. Respondent 5 noemt hierbij dat er veel moet worden vastgelegd en dat het werk eigenlijk nooit helemaal klaar is, maar dat hij dit niet als hoge werkdruk ervaart. Hij zegt daar het volgende over: "Het moet toch gebeuren en of ik dat dan op zaterdag, zondag of doordeweeks 's avonds doe, het moet gebeuren". Respondent 7 heeft daarentegen soms wel het gevoel dat het een beetje overloopt, ondanks dat zij ook wel van mening is dat een goede documentatie belangrijk is voor de volledigheid van de dossiers. Zij ervaart alle documentatie wel als een hogere werkdruk, maar ze geeft aan dat dit voor haar geen rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Respondent 9 sluit zich bij respondent 7 aan in dat alles moet worden vastgelegd voor een goede documentatie. Daarnaast noemt zij dat ze het ook lastig vindt om te bedenken of, en hoe de administratieve last verminderd kan worden, omdat alles klinkt alsof het belangrijk is en omdat zij vaak heeft meegemaakt dat ze achteraf vond dat iets niet goed genoeg was bijgehouden, of dat het maar goed was dat iets was opgeschreven. Zij vindt dan ook dat de administratieve last zorgt voor een stuk werkdruk, wat voor haar ook enigszins een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken, omdat het werk in combinatie met haar jonge gezin te intensief zou zijn als ze meer zou gaan werken. Naast al deze documentatie benoemt respondent 12 ook de dagelijkse administratie, zoals laatkomers, absentie, bijzonderheden, die ook allemaal bijgehouden moet worden. Zij geeft daarbij

aan dat zij het door vier dagen te werken een stuk makkelijker vol kan houden, waaruit afgeleid kan worden dat de niet-lesgevende taken toch enigszins een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken, omdat fulltime werken door al deze taken te veel zou zijn.

Daar komt bij dat er volgens respondent 7 door het lerarentekort niet genoeg leerkrachten zijn om de groepen te bemannen, waardoor er hele grote klassen ontstaan. Dit zorgt er volgens respondenten 6, 7, 8, 11 en 12 voor dat er een hogere administratieve last ontstaat. Leerkrachten moeten bij grotere groepen namelijk meer toetsen nakijken, meer rapporten schrijven, en van meer kinderen dingen noteren, wat simpelweg meer werk is dan wanneer een leerkracht een kleinere klas heeft. Daar komt volgens respondent 11 bij dat er vaak ook nog eens meer zorgkinderen in een klas zitten, wat ook weer meer administratie met zich meebrengt. Hierin werd volgens deze leerkracht vroeger ook nog meer gedaan door interne begeleiders, maar moeten leerkrachten daar nu veel meer zelf in doen, wat voor haar dan ook een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Respondenten 6 en 7 vinden dan ook dat deze grotere groepen (met meer zorgkinderen) zorgen voor meer werkdruk door de bijbehorende hogere administratieve last. Respondent 6 geeft daarbij aan dat het werk nooit klaar is, met name door de hoge administratieve lasten, en dat zij altijd voor zichzelf kan blijven werken. Daarbij zegt zij het volgende over meer werken: "ik zou wel fulltime willen werken, maar ik weet dat ik dan mezelf voorbij loop, omdat je dan ook nog niet klaar bent, met fulltime werken. dus dan ben je eigenlijk nog meer met je werk bezig". Hieruit kan worden afgeleid dat de werkdruk die zij ervaart door de hoge administratieve lasten een rol speelt in haar keuze om in deeltijd te werken.

Ondanks al deze administratie en documentatie noemt respondent 13 expliciet dat zij die administratieve lasten niet ervaart, waarbij zij benoemt dat dit ook met haar achtergrond te maken heeft. Zij is als zijinstromer in het onderwijs terechtgekomen, na een langere tijd te hebben gewerkt in een omgeving van één van de big four kantoren waarbij zij heel erg gewend was om alles wat zij deed vast te moeten leggen. Voor deze leerkracht is het een gewoonte om alles op dezelfde dag vast te leggen. Zij merkt hierbij op dat collega's die het voor zich uit schuiven, het als meer druk ervaren, omdat het zich gaat opstapelen. Voor haar zorgen de administratie en documentatie dus niet voor een hogere werkdruk, zoals dat voor sommige andere leerkrachten wel geldt, en speelt het ook geen rol in de keuze om in deeltijd te werken.

Naast de administratieve last die leerkrachten kunnen ervaren zijn er nog andere niet-lesgevende taken die voor druk kunnen zorgen. Zo noemt respondent 1 dat er naast het lesgeven en de administratie ook nog thema's moeten worden voorbereid waar tijd in gaat zitten. Daarnaast moet het kamp worden georganiseerd door een aantal leerkrachten. Zo noemen respondenten 6 en 7 dat zij meegaan op kamp en dat dat toch wel heel intensief is en een soort van vrijwilligerswerk waar erg veel tijd in gaat zitten, ondanks dat dat soort dingen het onderwijs ook leuk maken. Verder moeten er nog meer activiteiten georganiseerd worden, zoals de musical, vieringen, feesten, voorlichtingen en uitjes, wat volgens respondent 7 wel veel vraagt, ondanks dat het allemaal belangrijk is. Respondent 9 noemt hierbij dat er scholen zijn waar ouders heel veel doen bij het organiseren van activiteiten, maar dat dat bij binnenstadscholen, zoals de school waar zij werkzaam is, erg moeizaam is en ook lastig te organiseren is, waardoor leerkrachten zelf heel veel doen in het organiseren van activiteiten. En zelfs als de activiteiten door iemand anders worden voorbereid, moeten leerkrachten hier nog steeds veel in doen volgens respondent 11. Zij benoemt dat er bij haar op school een persoon is die de activiteiten voorbereid, maar dat zij nog steeds bij de activiteiten aanwezig moet zijn en er daarnaast ook dingen over moet opschrijven, zoals de doelen die aan de activiteiten verbonden zijn en wat zij met de activiteiten wil bereiken voor de leerlingen, wat allemaal voor meer werkdruk zorgt. Naast deze activiteiten hebben leerkrachten

studiedagen, overleggen, moeten zij rapporten schrijven, contact opnemen met ouders als er iets is gebeurd, maar ook oudergesprekken voeren. Hierbij geeft respondent 14 aan dat hij dat als startende leerkracht best pittig vindt.

Alle leerkrachten geven aan dat zij buiten werktijd nog weleens met schooltaken bezig zijn. Het gaat dan om bijvoorbeeld het voorbereiden van lessen, contact met ouders, nakijken, mails beantwoorden of administratie bijwerken. Hierbij wordt door een aantal leerkrachten aangegeven dat dat nog veel meer is als je net begint met werken als leerkracht, omdat er dan veel op je afkomt en je nog veel wil oppakken. Zo geeft respondent 4 aan dat je als leerkracht buiten werktijd wel veel met werk bezig kan zijn en dat dat nog veel meer is als je begint met werken, maar dat hij het door zijn ervaring nu beter los kan laten. Respondenten 9 en 10 bevestigen dit en zeggen dat zij in de eerste jaren veel 's avonds en in de weekenden bezig waren met schooltaken, maar nu met een gezin en door ervaring niet veel meer in hun vrije tijd bezig zijn met werk. Het buiten werktijd bezig kunnen zijn met schooltaken speelt bij hun dan ook geen rol in de keuze om in deeltijd te werken, omdat zij het beter los kunnen laten.

Leerkrachten geven daarbij wel aan dat zij het proberen te beperken, maar er soms niet aan ontkomen. Het onderwijs kent namelijk een aantal piekperiodes waarin meer moet gebeuren dan in de rest van het schooljaar. Zo geeft respondent 8 aan dat er in het onderwijs een aantal weken zijn dat het heel rustig is en dat daarna ineens alles tegelijkertijd komt. Zo noemt zij het eind van het schooljaar als één van de drukste momenten van het jaar, waarin moet worden gewerkt aan rapporten, groepsplannen en aan overdracht, maar ook afscheid van groep acht en van vertrekkende collega's moet worden voorbereid. Daarnaast noemt zij de decemberperiode die heel druk is met activiteiten die moeten worden georganiseerd voor sinterklaas en kerst. De werklast is volgens deze leerkracht dus niet zo verspreid, waardoor er weken zijn waarin er in de vrije tijd nog heel veel gedaan moet worden, en andere weken zijn waarin dat niet hoeft. Respondenten 4, 5, 6, 10, 12, 13, 14 en 15 bevestigen dit en geven daarbij aan dat zij in die piekperiodes vaak wel meer met schooltaken bezig zijn in hun vrije tijd. Zij geven daarbij aan dat er dan vaak niet aan te ontkomen is om er buiten werktijd nog mee bezig te zijn, omdat het anders niet afkomt. Respondent 4 zegt hier het volgende over: "Op sommige piekmomenten ontkom je er ook niet aan, want dan heb je gewoon een bepaalde tijdswindow waarin dingen moeten gebeuren, en overdag heb je je groep, en dan moet je nog voorbereiden, en dan moet dat ook". Respondent 15 geeft hierbij aan dat zij in deze periodes vrijwel geen vrije dag heeft. Om alles af te krijgen werkt zij dan elke avond, op haar vrije dag en in het weekend, waardoor de werkdruk erg hoog is in die periodes. Daarbij benoemt zij dat ze dat op dit moment te veel zou vinden als ze fulltime zou werken, waaruit valt af te leiden dat dit een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken.

Wat hierbij verder nog genoemd wordt door een aantal leerkrachten is dat het buiten de piekperiodes om een keuze is om buiten werktijd nog met schooltaken bezig te zijn en dat dat vaak niet per se nodig is en door niemand wordt opgelegd. Wat daarbij ook wordt genoemd is dat het juist wel fijn kan zijn om op je gemak op de vrije dag nog even wat te doen. Zo noemt respondent 7 dat zij het niet zo erg vindt om op die vrije dag met werk bezig te zijn. Zij vindt het namelijk fijner om dat te doen, dan om heel erg veel te moeten doen op de dagen dat zij werkt en hierdoor misschien erg gestrest is op die dagen om het allemaal te redden, dus dan doet zij het liever op haar vrije dag op haar gemak. Respondent 15 geeft daarbij aan dat het fijn is om een vrije dag te hebben om naar uit te kunnen wijken om dan rustig het werk af te maken. Als zij fulltime zou gaan werken zou ze niet meer zo'n vrije dag hebben om naar uit te wijken, waardoor de werkdruk te hoog zou worden. De werkdruk speelt bij deze leerkracht dus een rol in de keuze om in deeltijd te werken. Respondent 12 bevestigt dat zij door vier dagen te werken flexibeler is in haar tijdsindeling

en geeft daarbij ook aan dat het thuis nog even werken aan schooltaken ook al meer rust geeft, omdat het geen werkomgeving is. Respondenten 14 en 15 voegen hier aan toe dat als zij fulltime zouden werken zij waarschijnlijk alsnog buiten werktijd bezig zouden zijn met administratie of het voorbereiden van lessen, waardoor zij daar in hun weekend mee bezig zouden moeten zijn, wat ze te veel zouden vinden. Voor deze twee leerkrachten speelt de werkdruk die wordt veroorzaakt door niet-lesgevendende taken dan ook een rol in de keuze om in deeltijd te werken.

Opvallend hierbij is dat respondenten 4, 6 en 10 benoemen dat het misschien zelfs zwaarder is om in deeltijd te werken dan in voltijd. Respondent 4 noemt hierbij dat hij bij drie dagen werken eigenlijk net te weinig meekrijgt van wat er gebeurt in de klas, wat het zwaarder kan maken om drie dagen te werken, omdat hij er elke keer weer in moet komen en niet rustig door kan gaan waar hij de vorige dag gebleven was. Respondent 6 voegt hieraan toe dat zij de werkdruk in het onderwijs hoger vindt met werken in deeltijd. Zij zegt hier het volgende over: "Als je minder werkt, werk je toch ook nog wel heel veel, want je komt terug op dagen met rapporten, je komt terug op studiedagen, dus dan kan je wel minder werken, maar zo voelt het dan soms niet. En met deeltijd werken heb je te maken met een duo-collega, waarmee je moet overleggen, en een soort van schade moet oplossen als het niet werkt. Daardoor kan de werkdruk dus wel hoger zijn". Ook respondent 10 benoemt dat de uitdaging groter is geworden met werken in deeltijd. Zij benoemt dat er altijd één dag een moment is dat zij teambreed samen zijn en overleg hebben, waardoor die tijd, die ze had kunnen besteden om dingen voor de klas te doen, wegvalt. Daarnaast is zij nu op de woensdag vrij, waardoor de woensdagmiddag, waarin je net iets meer tijd hebt om de administratie en voorbereidingen te doen, wegvalt. Hierdoor houdt zij effectief minder tijd over op haar werkdagen om alles te doen, wat het voor haar meer een uitdaging maakt om minder te werken. Voor respondenten 4, 6 en 10 speelt de werkdruk dus niet mee in de keuze om in deeltijd te werken, omdat zij het door verschillende factoren soms zelfs zwaarder vinden om in deeltijd te werken. Respondent 13 vindt daarentegen dat drie dagen werken juist prettiger is dan vier dagen, omdat er volgens haar veel taken bijkomen van drie naar vier dagen, omdat dan alle randzaken voor jezelf zijn. Daar komt bij dat zij het juist prettig vindt om dingen met haar duo-collega af te kunnen stemmen, te bespreken en taken en administratie te kunnen verdelen. Hieruit kan afgeleid worden dat alle extra taken en de bijbehorende extra werkdruk voor haar een reden zijn om drie dagen te werken in plaats van vier of vijf dagen. Respondenten 8 en 10 noemen zelfs dat het bij drie dagen werken al veel meer is dan bij twee dagen, omdat je dan de eindverantwoordelijkheid hebt over de groep. Ondanks dat het werk dan wel wordt verdeelt, komt er in de basis meer werk op degene die drie dagen werkt en door die eindverantwoordelijkheid ga je volgens respondent 8 al snel heel veel of zelfs te veel voor de klas doen.

Al met al komt uit de interviews naar voren dat het grootste deel van de niet-lesgevendende taken bestaat uit administratie en documentatie over de leerlingen die zorgen voor een administratieve last, en dat er daarnaast allerlei activiteiten zoals kamp, musicals en uitjes moeten worden voorbereid, die naast het lesgeven veel tijd kunnen kosten. Verder blijkt dat al deze niet-lesgevendende taken niet evenredig verspreid zijn over het jaar, maar dat er vooral een aantal piekperiodes zijn waarin het erg druk is. Over deze niet-lesgevendende taken benoemen, op respondenten 2 en 3 na, alle respondenten bepaalde elementen, zoals hierboven beschreven. Toch wordt dit niet door elke respondent ook benoemd als iets wat zij ervaren als een hoge werkdruk. Respondenten 1, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14 en 15 benoemen dat zij de niet-lesgevendende taken ook echt ervaren als hoge werkdruk. Hierbij noemen respondenten 9, 11, 14 en 15 expliciet dat deze werkdruk door niet-lesgevendende taken een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken, waarbij respondent 9 aangeeft dat het een kleine rol speelt. Daarnaast kan uit de interviews met

respondenten 6, 12 en 13 worden afgeleid dat deze werkdruk voor hun ook een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Uit dat zij het niet expliciet benoemen kan echter ook worden afgeleid dat dit voor hun een minder grote rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken dan andere factoren.

Personeelstekort

Uit de interviews komt naar voren dat er nog een andere factor kan zorgen voor werkdruk, namelijk het personeelstekort. Eerder in de resultaten is al benoemd dat er door het lerarentekort niet genoeg leerkrachten zijn om de groepen te bemannen, waardoor er hele grote klassen ontstaan, wat er op zijn beurt weer voor zorgt dat de administratieve last groter wordt. Daarnaast wordt door respondent 9 het volgende genoemd over de invloed van het lerarentekort op de werkdruk: "Wat ik ook wel echt drukverhogend vind is het personeelstekort. Er zijn moeilijk mensen te krijgen, en als er eens iemand ziek is of een afspraak heeft, dan moet je altijd intern oplossen dat er iemand een groep overneemt. En als je dat aan een ander vraagt, dan kan diegene weer niet met z'n eigen werk verder. Dus het is altijd een beetje een druk die er dan op ligt". Het lerarentekort zorgt er dus voor dat er altijd een soort druk ligt op het werk in dat het altijd zo kan zijn dat er werk overgenomen moet worden van iemand die ziek is of een afspraak heeft. Dus op twee manieren zorgt het lerarentekort voor meer werkdruk, namelijk door grotere klassen en bijbehorende grotere administratieve last, en een soort psychologische druk dat er altijd meer werk bij kan komen. Het tekort aan leerkrachten kan dan door de verhoogde werkdruk een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken.

Veel over hebben voor het onderwijs

Van de geïnterviewde leerkrachten noemt het overgrote deel dus elementen van werkdruk, waaruit blijkt dat er een hoge werkdruk in het onderwijs is. Toch zegt maar een deel daarvan die hoge werkdruk ook daadwerkelijk te ervaren, en een nog kleiner deel dat deze werkdruk ook een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Een reden daarvoor kan gevonden worden in het feit dat leerkrachten hun werk heel leuk vinden en veel over hebben voor het onderwijs en met name voor de kinderen die zij lesgeven, zoals uit de interviews blijkt. Zo geeft respondent 8 aan dat zij soms nog steeds erg lange dagen maakt, maar dat zij dit voor lief neemt omdat zij het werk belangrijk vindt en dat haar werk ook enigszins haar hobby is. Ondanks dat zij ook heeft aangegeven last te hebben van administratieve lasten en door de vele taken tegen een burn-out aan heeft gezeten, speelt de werkdruk niet mee in haar keuze om in deeltijd te werken. Respondent 4 noemt daarbij dat hij van mening is dat je dit werk alleen maar kan doen als je het ook echt heel leuk vindt en dat je er eigenlijk een soort van onzelfzuchtig energie in moet pompen en extra moet geven. Hieruit kan worden afgeleid dat deze leerkracht misschien wel heel erg veel doet, wat gezien kan worden als een hoge werkdruk, maar dat hij dit niet zo ervaart doordat hij een bepaald verantwoordelijkheidsgevoel heeft voor het onderwijs en de kinderen die hij lesgeeft. Respondent 3 zegt dan ook dat alle leerkrachten gemeen hebben dat ze er allemaal voor de kinderen zijn, wat ook blijkt uit de andere interviews. Elke leerkracht noemt het werken met kinderen en daar iets voor kunnen betekenen als een argument om leerkracht te zijn geworden, waarbij het in veel gevallen meer is dan alleen kennisoverdracht, maar ook helpen op sociaal gebied, of bij de problematiek waar kinderen in bepaalde wijken mee te maken hebben. Leerkrachten hebben dus veel over voor het onderwijs. Zij kunnen zelfs een hogere werkdruk accepteren, doordat ze het werk belangrijk vinden. Veel over hebben voor het onderwijs zorgt er dus voor dat leerkrachten ervoor kiezen om meer te werken, ondanks de hogere werkdruk. Door het verantwoordelijkheidsgevoel van deze leerkrachten kunnen zij een bepaalde mate van disbalans

in de werkprivébalans accepteren. Aanspraak doen op dit verantwoordelijkheidsgevoel zou er mogelijk voor kunnen zorgen dat leerkrachten meer gaan werken.

Concluderend over de werkdruk in het onderwijs blijkt uit de interviews dat een groot deel van de leerkrachten bepaalde elementen van werkdruk ervaart, maar dat dit niet noodzakelijk ook als hoge werkdruk wordt ervaren door de leerkrachten. In tabel 6 wordt een overzicht gegeven van de respondenten die elementen van werkdruk benoemen en of zij dit ook ervaren als hoge werkdruk, waarbij de dik- en schuingedrukte nummers aangeven dat de werkdruk bij desbetreffende leerkracht ook daadwerkelijk een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Hierbij valt ten eerste op dat hoge verwachtingen/eisen in lesgevende taken voor leerkrachten vaak geen rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken. De niet-lesgevende taken daarentegen worden door een groot deel van de leerkrachten benoemd en speelt voor een meerdere leerkrachten ook een rol in de keuze om in deeltijd te werken, al is dat zoals beschreven voor een aantal leerkrachten in kleinere mate. Wat daarbij verder opvalt is dat voor alle drie de geïnterviewde startende leerkrachten geldt dat de werkdruk van de niet-lesgevende taken een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Ten slotte valt op dat leerkrachten door hun verantwoordelijkheidsgevoel voor het onderwijs en hun leerlingen mogelijk minder last hebben van hoge werkdruk, en het dus ook geen rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken, ondanks dat zij daar wel elementen van ervaren in het werk. Al met al speelt het ervaren van werkdruk wel degelijk een rol in de keuze om in deeltijd te werken, waarmee propositie 3 wordt bevestigd. Hierbij wordt opgemerkt dat dit vooral te maken heeft met niet-lesgevende taken, dat het met name geldt voor startende leerkrachten, en dat het door het verantwoordelijkheidsgevoel mogelijk een minder grote rol speelt.

Tabel 6 *Propositie 3 over werkdruk*

Propositie	Dimensie	Respondenten die elementen benoemen	Respondenten die hierdoor werkdruk ervaren
P3. Werkdruk	Hoge verwachtingen/eisen in lesgevende taken	1, 2, 3, 7, 10, 11, 12 en 13	1, 7, 11 en 13
	Niet-lesgevende taken	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 en 15	1, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15
	Personeelstekort	9	9
	Veel over hebben voor het onderwijs (-) ^a	3, 4, 8	4, 8

^a Hierdoor ervaren leerkrachten minder werkdruk.

4.1.4 Overige factoren

Naast de bovengenoemde factoren *zorgtaken*, *vrije tijd* en *werkdruk*, die afkomstig zijn uit de literatuur, volgen uit de interviews nog twee andere factoren die een rol kunnen spelen in de keuze om in deeltijd te werken: *financiën* en *status van de leerkracht*.

Financiën

Met betrekking tot de financiën wordt door respondenten 1, 2, 3, 6, 7, 8, 13 en 14 benoemd dat het in hun financiële situatie mogelijk is om in deeltijd te werken. Deze leerkrachten noemen verschillende van de bovenstaande factoren als bepalende factor om in deeltijd te willen gaan werken en noemen daar vervolgens bij dat de financiële situatie het toeliet, dus dat ze dan ook daadwerkelijk in deeltijd zijn gaan werken. Daarbij wordt genoemd dat samen met de partner

gekeken wordt naar de financiën om zo in te zien of werken in deeltijd haalbaar is. Daarbij speelt het inkomen van de partner vaak ook een rol. Zo zegt respondent 6 dat zij bij het krijgen van haar kind samen met haar partner heeft gekeken naar de inkomsten van beide en dat zij de keuze heeft gemaakt om in deeltijd te gaan werken, omdat zij minder verdiende dan haar partner. Verder noemt respondent 8 dat zij bij het krijgen van haar kind eerst vijf dagen is blijven werken, totdat haar man een fulltime baan kreeg en toen is zij in deeltijd gaan werken, maar dat moest financieel gezien dus wel eerst kunnen. Daar komt bij dat het voor leerkrachten een reden zou zijn om meer te gaan werken als het financieel gezien zou moeten, waarbij met name het salaris van de partner een rol speelt. Zo noemen respondenten 5, 6, 7 en 14 dat zij wel meer zouden gaan werken als het financieel nodig zou moeten zijn als er bijvoorbeeld financieel iets misloopt of als de partner minder zou gaan verdienen, zoals leerkrachten 5 en 6 aangeven. Hierbij noemt respondent 6 dat zij ook meer is gaan werken toen haar partner door ziekte in de ziektewet heeft gezeten.

Naast dat de financiën het moeten toestaan om in deeltijd te werken, spelen de financiën nog op een andere manier een rol. Dat heeft te maken met het feit dat een dag extra werken niet altijd evenveel loont volgens respondenten 1, 2, 4 en 8. Door het Nederlandse belastingsysteem houden mensen met middeninkomens na aftrek van belastingen namelijk erg weinig over van elke euro die hij/zij extra verdient door bijvoorbeeld meer uren te werken (Volkskrant, 2022). Respondent 2 noemt in het interview dan ook dat een dag extra werken voor haar niet in verhouding staat met wat zij er netto aan overhoudt. Daarbij noemt ze dat salaris niet het enige is waar zij het voor doet, maar dat het wel meer met elkaar in verhouding zou moeten staan. Zoals eerder besproken spelen hier ook de mogelijke kosten voor een extra dag kinderopvang een rol.

Status van de leerkracht.

Uit de interviews komt nog een factor naar voren die mogelijk een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Dit gaat over de veranderde status van de leerkracht en het daarbij horende dalende respect dat ouders hebben voor de leerkracht. Respondenten 3, 5, 7 en 11 stellen dat er een verandering heeft plaatsgevonden in de maatschappij, met daarbij een andere status van de leerkracht dan vroeger. Waar vroeger de leerkracht werd gezien als de professional waar mensen respect voor hadden, wordt er tegenwoordig niet meer altijd vertrouwd op professionaliteit van de leerkracht volgens respondent 7. Respondenten 3 en 15 bevestigen dat en geven daarbij aan dat zij vinden dat de leerkracht de professional is en dat ouders het vertrouwen moeten hebben dat de leerkracht de dingen doet die hij/zij hoort te doen en weet wat het beste is voor de kinderen, maar dat ouders dat vertrouwen tegenwoordig niet altijd hebben.

Daar komt bij dat het respect ten opzichte van de leerkracht anders is en dat ouders steeds mondiger zijn en de leerkracht ter verantwoording roepen. Zo noemt respondent 5 dat, zeker op zijn school in Hoek van Holland, men best snel primair kan reageren op iets wat er volgens het kind is gebeurd, zonder het verhaal te horen van wat er op school is gebeurd. Respondent 3 voegt daaraan toe dat de leerkracht op het matje wordt geroepen door ouders als een kind iets verkeerd heeft gedaan en daar door de leerkracht op gehandeld is. Er wordt niet meer vanuit gegaan dat het kind daadwerkelijk iets verkeerd heeft gedaan en de leerkracht daar goed in heeft gehandeld, maar de leerkracht moet zich steeds vaker verantwoorden over dergelijke situaties, wat volgens hem ook heel erg terugkomt in rapportgesprekken waarbij er veel weerstand is van ouders. Respondent 11 denkt dat dit vooral komt door het gebrek aan het stellen van grenzen door ouders. In de klas zijn volgens haar wel duidelijke grenzen, maar omdat kinderen dat vanuit thuis niet gewend zijn, zie je dat ze daar in de klas ook moeite mee hebben. En als ze dan een grens overgaan en een leerkracht handelt daarop, vinden ouders volgens haar dat het kind niks verkeerd heeft

gedaan. Daarin vindt zij, net als respondent 15, dat er minder respect is voor de leerkracht vanuit ouders. Respondent 3 denkt dan ook dat het heel erg meespeelt in waarom jonge mensen tegenwoordig vier of drie dagen willen gaan werken, omdat het best heftig is. Hij noemt daarbij dat hij al wat ouder is en wel ergens tegen bestand is, maar nog steeds merkt dat het heel veel van hem vraagt. Hij denkt dat dit jonge mensen dus wel af kan schrikken om fulltime in het onderwijs te gaan werken. Respondent 7 voegt daaraan toe dat zij denkt dat het zeker voor jonge leerkrachten die net starten erg lastig en heftig is.

Al met al kan gesteld worden dat met betrekking tot de overige factoren *financiën* en *status van de leerkracht* met name financiën een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken, en dat de status van de leerkracht mogelijk een rol speelt. In tabel 7 is een overzicht gegeven van de respondenten die deze factoren benoemen, waarbij de dik- en schuingedrukte nummers aangeven dat de factor bij desbetreffende respondent daadwerkelijk een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. De financiën zijn geen directe aanleiding voor leerkrachten om minder te werken, maar moeten het wel toelaten als een andere factor daar wel directe aanleiding toe geeft. Daarnaast zorgt deze factor ervoor dat leerkrachten niet snel meer gaan werken als zij eenmaal in deeltijd zijn gaan werken. Met betrekking tot de status van de leerkracht is er in dit onderzoek geen leerkracht die daadwerkelijk aangeeft dat dit een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken, maar zijn er wel leerkrachten die aangeven te denken dat dit voor bepaalde mensen wel een rol kan spelen.

Tabel 7 Overige factoren

Overige factoren	Dimensies	Respondenten die dit benoemen
Financiën	Financiële situatie moet het toelaten	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 13, 14
	Dag extra levert niet veel op	1, 2, 4, 8
Status van de leerkracht	Minder vertrouwen in de professionaliteit van de leerkracht	3, 5, 7, 11, 15
	Minder respect voor de leerkracht	3, 5, 7, 11, 15

Concluderend kan er van de factoren *zorgtaken*, *vrije tijd*, *werkdruk* en *financiën* gesteld worden dat deze een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken, en dat de factor *status van de leerkracht* mogelijk een rol speelt in deze keuze. In tabel 8 wordt een totaaloverzicht gegeven van de oorzakelijke factoren, waarbij de dik- en schuingedrukte nummers aangeven dat de factor bij desbetreffende leerkracht ook daadwerkelijk een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Uit deze tabel en uit voorgaande beschrijvingen van de factoren wordt duidelijk dat de zorgtaken voor kinderen de grootste rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Ook de financiën spelen een belangrijke rol in de keuze om in deeltijd te werken. Verder speelt de behoefte aan vrije tijd een rol bij de startende leerkrachten. Daarnaast wordt de werkdruk vooral ervaren door de niet-lesgevende taken en speelt dit voornamelijk een rol bij de startende leerkrachten, maar ook bij een aantal andere leerkrachten, en zorgt het verantwoordelijkheidsgevoel van leerkrachten ervoor dat er minder werkdruk ervaren wordt. Ten slotte wordt de status van de leerkracht genoemd als factor die mogelijk een rol speelt bij de keuze om in deeltijd te werken, maar bij de leerkrachten die het noemen niet noodzakelijk, omdat zij zeggen er door de leeftijd en ervaring beter mee om kunnen gaan.

Tabel 8 Totaaloverzicht oorzakelijke factoren

Oorzakelijke factor	Dimensie	Respondenten die dit benoemen
Zorgtaken	Kinderen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13
	Huishouden	5, 6, 14
	Mantelzorg	13
Vrije tijd	Opladen	5, 12 , 13 en 14
	Andere activiteiten waar men prioriteit aan geeft	1, 2, 3, 5, 6, 12 , 13, 14 en 15
Werkdruk	Hoge verwachtingen/eisen in lesgevende taken	1, 7, 11 en 13
	Niet-lesgevende taken	1, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15
	Personeelstekort	9
	Veel over hebben voor het onderwijs (-) ^a	4, 8
Financiën	Financiële situatie moet het toelaten	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 13, 14
	Dag extra levert niet veel op	1, 2, 4, 8
Status van de leerkracht	Minder vertrouwen in de professionaliteit van de leerkracht	3, 5, 7, 11, 15
	Minder respect voor de leerkracht	3, 5, 7, 11, 15

^a Hierdoor ervaren leerkrachten minder werkdruk.

4.2 Beleidsinterventies

In bovenstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de factoren die een rol spelen in de keuze om als leerkracht in deeltijd te werken, die in paragraaf 4.1 uitvoerig zijn toegelicht. Nu bekend is wat de oorzaken zijn van dat leerkrachten veel in deeltijd werken, kan gekeken worden naar hoe ervoor gezorgd kan worden dat het aantrekkelijker wordt voor leerkrachten om meer te gaan werken, om zo een oplossingsrichting te bieden voor het lerarentekort. Met betrekking tot mogelijke beleidsinterventies die het aantrekkelijker kunnen maken voor leerkrachten om meer te gaan werken, volgt uit het theoretisch kader de volgende propositie:

Propositie 4: Meer planningsflexibiliteit maakt het aantrekkelijker voor leerkrachten die in deeltijd werken om meer te gaan werken.

Met betrekking tot planningsflexibiliteit zijn in de interviews twee vignetten voorgelegd die hier zullen worden besproken, waarna andere mogelijke beleidsinterventies, zowel met als zonder betrekking tot planningsflexibiliteit, besproken zullen worden

4.2.1 Vignet 1

Stelt u zich voor dat uw directeur u aanbiedt om een dag extra te komen werken op school. U krijgt daarbij het normale salaris voor deze extra dag, maar er komen geen niet-onderwijsgebonden uren bij. Dat betekent dat u meer tijd heeft voor het daadwerkelijke schoolwerk en/of meer flexibiliteit om op tijd thuis te zijn.

Bij dit vignet komt in elf van de vijftien interviews naar voren dat deze optie het niet aantrekkelijker zou maken om meer te gaan werken. Respondent 13 geeft hierbij aan dat het voor nu niet aantrekkelijk is, omdat zij liever zelf haar dingen nakijkt en spullen opruimt en klaarlegt, en geen

zorgtaken voor kinderen of (schoonouders) heeft waarvoor flexibiliteit fijn zou zijn. De overige tien leerkrachten voor wie dit niet aantrekkelijk is (Respondenten 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 14, 15) geven allemaal aan dat deze optie in de praktijk niet mogelijk is. Respondenten 1 en 14 lichten dit toe door te benoemen dat als de kinderen weg zijn er nog dingen moeten worden opgeruimd, dingen moeten worden nagekeken en dingen moeten worden klaargezet. En als dat niet op die dag gedaan wordt, moet het op een andere dag gedaan worden, want dat werk moet gedaan worden en het liefst hebben de leerkrachten dat alles netjes is afgerond voor de volgende dag. Respondent 5 licht dit verder toe door er het volgende over te zeggen: "Je moet toch ervoor zorgen dat het klaar is, dat je werk af is, dat je de volgende dag aan de slag kan gaan. En er kan toch een ouder komen, en je gaat toch dingen plannen, er zijn toch vergaderingen. Dus dat wordt altijd na de lestijd, dat gaat toch tijd kosten. Dus ik denk dat het een mooie theorie is, maar in de praktijk lastig is". Respondent 5 voegt daaraan toe dat je als leerkracht de verantwoordelijkheid hebt voor de groep en dat al het werk wat na de lestijd moet gebeuren daar niet van losgekoppeld kan worden. Met deze optie verschuif je volgens deze leerkrachten dus het werk, omdat het allemaal toch gedaan moet worden, en als je het op het ene moment niet doet, moet het op een ander moment.

Om ervoor te zorgen dat deze optie in de praktijk wellicht wel haalbaar is, noemen een aantal leerkrachten dat ze de zekerheid moeten hebben dat het werk dat blijft liggen door iemand anders gedaan wordt, zoals een stagiair of een onderwijsassistent. Respondent 14 noemt hier wel een mogelijk probleem: "Dan zou er iemand moeten zijn die dat werk voor je overneemt. Maar die moet dan wel weer doorgeven aan jou wat er is gebeurd, waar die tegenaan is gelopen, dan ben je er dus alsnog mee bezig". Volgens deze leerkracht los je daar het probleem dus niet mee op, en maakt dit het niet aantrekkelijker om een dag extra te werken. Respondent 1 noemt daarnaast dat dit er wel voor kan zorgen dat het in de praktijk haalbaar is, maar dat het voor haar nog steeds niet interessant is, omdat ze dan alsnog een dag extra kinderopvang moet regelen. Een andere oplossing zou zijn om deze optie uit te voeren in een andere klas of zelfs op een andere school. Zo noemt respondent 4 dat hij dit meer ziet als optie voor iemand die invalt in een andere klas, omdat het dan wel makkelijker is. Respondent 3 voegt hieraan toe dat een andere klas er voor zorgt dat je veel minder dingen hoeft te doen: "Dan moet je die dag er zijn, je moet lesgeven, en dat is het". In een andere klas zou deze optie dus wel interessant zijn, ondanks dat een andere klas lesgeven ook wel pittig kan zijn volgens deze leerkracht. Respondent 2 noemt dat dit vooral wel zou kunnen werken op een andere school, omdat er dan niet veel andere dingen zijn die nog gedaan moeten worden naast het lesgeven zelf, waardoor het makkelijker is om op tijd weg te kunnen. Respondenten 4 en 14 noemen hier als kanttekening dat dit het wel makkelijker maakt voor degene die invalt, maar dat het werk wat blijft liggen dan gedaan moet worden door de vaste leerkracht van die groep, waardoor eigenlijk alleen het probleem wordt verschoven, maar niet wordt opgelost.

Respondenten 6, 9, 10 en 12 vinden dat deze optie het wel aantrekkelijk maakt om een dag extra te werken. Zo vindt respondent 12 dit een aantrekkelijke optie, niet zozeer door de flexibiliteit, maar omdat ze zo meer tijd heeft voor het daadwerkelijke schoolwerk, zonder heel laat thuis te zijn of heel vroeg te moeten beginnen. Ze noemt daarbij wel dat het dan wel te combineren zou moeten zijn met de dingen die ze in haar vrije tijd wil doen. Respondent 6 vindt het om dezelfde reden een aantrekkelijke optie, waarbij ze noemt dat ze het inhoudelijk bezig zijn met de stof en met de kinderen het leukst vindt aan het onderwijs en niet alles wat eromheen bijkomt. Hierbij noemt zij wel dat iemand anders die uren dan wel moet overnemen, omdat het wel moet gebeuren, maar dat ze dat ideaal zou vinden, omdat ze dan tijd heeft om inhoudelijk haar lessen voor te bereiden en daar iets tofs van te maken, wat ze het leukst vindt aan het onderwijs.

Respondenten 9 en 10 vinden dit juist een aantrekkelijke optie door de geboden flexibiliteit. Zo noemt respondent 9 dat ze dit aantrekkelijk vindt als haar kinderen allebei naar school gaan, omdat dit flexibiliteit biedt om de kinderen van school te halen. Maar zo lang haar kinderen nog niet allebei naar school gaan is het geen optie, omdat ze dan opvang moet regelen voor haar kind dat nog niet naar school gaat, waarbij zoals eerder is benoemd meespeelt dat de werkdag niet opweegt tegen de kosten van de kinderopvang. Ook respondent 10 zou dit een aantrekkelijke optie vinden als beide kinderen naar school gaan, omdat met deze optie de mogelijkheid wordt geboden om de kinderen van school te kunnen halen

Als leerkrachten deze optie interessant vinden, of voorwaarden geven waaronder de optie wellicht wel werkt, en gevraagd wordt naar of dit dan interessant is in de eigen of een andere klas, wordt er verschillend gereageerd. Zoals hierboven al benoemd geven een aantal leerkrachten aan dat het wellicht bij een andere klas wel zou werken, dus dat het dan aantrekkelijker zou zijn. Daarnaast geven een aantal leerkrachten aan een voorkeur te hebben voor de eigen klas, omdat je meer aan elkaar gewend bent, meer continuïteit in je werk hebt, geen overdracht hebt en het daardoor ook minder energie kost. Daarbij geven zij wel aan dat ze ook wel in een andere klas willen werken als ze daarmee iemand uit de brand kunnen helpen, omdat zij ook de noodzaak wel in kunnen zien van het tekort. Ten slotte zijn er ook leerkrachten die geen duidelijke voorkeur hebben voor de eigen of een andere klas. Daarbij noemt respondent 6 dat het allebei voordelen heeft. Zo is de eigen klas fijn omdat je elkaar goed kent en weet wat er speelt, en is een andere klas fijn omdat je geen eindverantwoording hebt. Respondent 11 zegt dat het daarbij ook uitmaakt of het een makkelijke klas is of niet.

Ten slotte wordt in dit vignet genoemd dat de leerkracht voor de extra dag het normale salaris krijgt. Hier zeggen twee leerkrachten over dat dit niet meespeelt in de keuze om met deze optie een dag extra te werken. Zo noemt respondent 7 dat het salaris niet de reden is waarvoor zij het wel of niet zou doen en noemt respondent 10 dat zij deze optie net zo interessant zou vinden als zij alleen betaald krijgt voor de uren die zij werkt, omdat zij het werk leuk vindt en het voor haar niet alleen om het salaris draait.

In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de punten die worden genoemd bij vignet 1, dat over de beleidsinterventie 'geen extra niet-onderwijsgebonden uren' gaat. Daarbij wordt aangegeven welke elementen van deze beleidsinterventie het wel aantrekkelijke maken om extra te werken, welke elementen het niet aantrekkelijk maken om extra te werken, en welke voorwaarden genoemd worden waaraan de beleidsinterventie zou moeten voldoen om het aantrekkelijk te maken om extra te werken. Daarbij is tussen haakjes aangegeven welke respondenten de desbetreffende punten noemen.

Tabel 9 Vignet 1

Vignet 1	Wel aantrekkelijk	Niet aantrekkelijk	Voorwaarden
	Meer tijd schooltaken (6, 12)	Taken blijven liggen (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 15)	Zekerheid dat taken goed worden uitgevoerd (1, 14)
	Flexibiliteit (9,10)	Extra salaris (7, 10)	In een andere klas/school (2, 3, 4)

4.2.2 Vignet 2

Stelt u zich voor dat uw directeur u aanbiedt om een dag extra te komen werken op school. U krijgt daarbij het normale salaris voor deze extra dag, maar u hoeft op deze dag pas later te beginnen. Iemand van het school management team (SMT) neemt uw klas van u over. Hierdoor heeft u 's ochtends meer ruimte om zelf uw tijd in te delen.

Bij deze voorbeeldsituatie zijn er zeven leerkrachten die aangeven dat dit het niet aantrekkelijker maakt om een dag extra te komen werken. Dat zijn respondenten 2, 5, 7, 11, 12, 13, 14. Zo geeft respondent 2 aan dat het voor haar geen probleem is om op tijd te komen, dus dat dat geen reden is waarom zij niet een extra dag werkt. Daar komt bij dat zij het juist alleen maar vervelend zou vinden om later te beginnen, omdat zij zegt minder lekker aan de dag te beginnen als ze er later instapt, wat ook wordt erkend door respondent 11. Daarnaast geeft respondent 5 aan dat hij het fijn vindt om vroeg op school te zijn, zodat hij zijn spullen kan voorbereiden, even rustig aan de slag kan gaan en rustig kan opstarten. Hij ziet dan niet het voordeel in om later te beginnen, ook niet om in die tijd bijvoorbeeld huishoudelijke taken uit te voeren. Daarbij noemt hij dat het ook maar de vraag is of er een collega is die de klas kan overnemen door veel uitval en het lerarentekort. Net als respondent 5 geeft ook respondent 11 aan dat zij liever vroeg begint om alles goed voor te bereiden, om goed aan de dag te kunnen beginnen. Verder geven respondenten 7 en 13 aan dat zij toch vroeg wakker zijn en het dan fijner vinden om zelf te starten met de groep, om zo verwachtingen uit te kunnen spreken en rustig te beginnen met de groep. Naast dat leerkrachten dit niet aantrekkelijk vinden omdat zij liever zelf starten om bovengenoemde redenen, geeft respondent 12 aan dat zij het niet prettig zou vinden voor de kinderen om twee verschillende gezichten op één dag te hebben en dat zij zich bezwaard zou voelen om later te komen, terwijl ze dat alleen maar zou doen om uit te kunnen slapen. Respondent 14 voegt hieraan toe dat die tijd wellicht gebruikt zou kunnen worden voor administratie, maar dat dat kleine beetje extra tijd niet het verschil maakt en het probleem van de werkdruk niet oplost. Het zijn volgens hem namelijk niet de lesgevendende taken die het probleem zijn, waar je als leerkracht bij deze optie iets minder van hebt, maar vooral de taken die daarnaast liggen.

Daarentegen zijn er ook een aantal leerkrachten die aangeven dat deze optie het wel aantrekkelijker maakt om extra te gaan werken. Dat heeft vooral te maken met dat deze optie mensen flexibiliteit biedt voor andere dingen. Zo geeft respondent 1 aan dat deze optie voor haar de mogelijkheid biedt om haar kinderen 's ochtends naar school of naar de opvang te kunnen brengen, wat normaal gesproken niet lukt. Ook respondenten 4, 8, 9, en 10 geven aan dat deze optie de mogelijkheid geeft om de kinderen naar school of peuterspeelzaal te brengen, wat het mogelijk wel aantrekkelijk maakt om een dag extra te komen werken. Respondenten 11, 13 en 14 geven daarbij ook aan dat zij zich kunnen voorstellen dat het voor mensen met (jonge) kinderen interessant kan zijn, omdat die dan hun kinderen weg kunnen brengen en 's ochtends meer tijd hebben voor de kinderen, waardoor de gezinsbalans beter onder controle is. Respondent 13 geeft hierbij ook aan dat het voor leerkrachten met jonge kinderen wel de doorslag kan geven om een keer in te vallen, of een periode een dag over te nemen als iemand bijvoorbeeld zwangerschapsverlof heeft of ziek is. Respondent 14 geeft hierbij wel aan dat hij zelf geen ervaring heeft met de situatie met kinderen, dus dit slechts invult voor een ander en respondenten 11 en 13 geven aan dat dit voor hun niet meer van toepassing is omdat hun kinderen al ouder zijn. De leerkrachten die aangeven dat het de mogelijkheid biedt om kinderen naar school te kunnen brengen noemen echter ook een aantal kanttekeningen. Zo noemt respondent 1 dat zij dan nog steeds wel met de opvang na school zit die geregeld moet worden. Daarnaast geeft respondent 4 aan dat hij naast twee schoolgaande kinderen nog een kind heeft dat nog niet naar school gaat en

dat hij dan toch nog met de opvang blijft zitten die heel duur is. Respondent 10 geeft hierbij aan dat zij haar kinderen dan graag ook zou willen ophalen van school, waardoor deze optie niet meer interessant is. Onder de voorwaarde dat het thuis lukt met het ophalen van de kinderen, bijvoorbeeld door haar man, zou het wel een mogelijke optie zijn.

Naast dat het flexibiliteit kan bieden om de kinderen weg te kunnen brengen biedt het volgens respondent 6 ook ruimte om bijvoorbeeld een tandarts of huisartsafspraken in te plannen, thuis wat meer te kunnen doen, of meer ruimte om lessen inhoudelijk voor te kunnen bereiden. Ook respondent 3 zou dit wel aantrekkelijk vinden, omdat hij zo meer flexibel is, maar wel zijn eigen werk na kan kijken en alles voor kan bereiden. Respondent 15 geeft ook aan dat zij dit wel aantrekkelijk zou vinden, omdat zij in die tijd andere taken kan doen, wat enigszins werkdruk weg kan nemen, ook al geeft zij hierbij wel aan dat ze liever lesgeeft dan die taken uitvoert en dat het een beetje gek voelt om in de ochtend later de klas in te komen.

Een belangrijke voorwaarde die wordt genoemd bij dit vignet om het aantrekkelijk te kunnen laten zijn, is dat degene die de klas overneemt wel een goede leerkracht moet zijn om ervoor te zorgen dat de dag goed verloopt. Zo zegt respondent 3 hier het volgende over: "Als iemand anders begint en die zet het niet strak neer, dan heb je daar de hele dag last van. Dus het moet dan wel goed gebeuren. Ik denk dat je anders heel snel denkt van joh, stop er maar mee". Ook respondent 6 beaamt dit en geeft daarbij aan dat als het niet goed gebeurt, het de rest van de dag alleen maar meer energie kost, omdat weer opnieuw moet worden begonnen met orde en structuur aanbrengen en mogelijke conflicten moeten worden opgelost, waardoor het kan zorgen voor meer werkdruk.

Als leerkrachten dit een aantrekkelijke optie vinden, geven de meeste aan dat ze een voorkeur hebben om dit bij hun eigen klas te doen, maar ook open staan voor een andere klas, zeker als het anders niet lukt om het te regelen. Zo geeft respondent 3 aan dat een klas anders twee onbekende gezichten heeft op een dag, wat volgens hem niet handig is voor de kinderen. Respondent 15 geeft daarbij aan dat het scheelt in de overdracht als ze dit bij haar eigen klas zou doen. Alleen respondent 6 geeft aan dat dit makkelijker is in een ander klas, omdat zij dan minder kritisch is in dat het goed wordt opgestart. En als een dag dan iets minder goed loopt is dat voor een keer niet zo erg, terwijl zij dat bij haar eigen klas erger vindt.

Ten slotte noemt ook bij dit vignet, waar expliciet wordt genoemd dat je hetzelfde salaris krijgt voor de extra dag, een leerkracht dat het niet om salaris draait. Zo geeft respondent 4 aan dat dat extra salaris leuk is, maar dat het voor hem veel belangrijker is dat het thuis allemaal goed geregeld is. Volgens hem los je met salaris niks op zo lang er geen goede balans is tussen de werksituatie en de privésituatie. Volgens deze leerkracht draait het dus niet om salaris, maar om een goede balans.

In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de punten die worden genoemd bij vignet 2, dat over de beleidsinterventie 'later beginnen' gaat. Daarbij wordt aangegeven welke elementen van deze beleidsinterventie het wel aantrekkelijk maken om extra te werken, welke elementen het niet aantrekkelijk maken om extra te werken, en welke voorwaarden genoemd worden waaraan de beleidsinterventie zou moeten voldoen om het aantrekkelijk te maken om extra te werken. Daarbij is tussen haakjes aangegeven welke respondenten de desbetreffende punten noemen.

Tabel 10 Vignet 2

Vignet	Wel aantrekkelijk	Niet aantrekkelijk	Voorwaarden
2	Flexibiliteit om kinderen weg te brengen (1, 4, 8, 9, 10)	Niet zelf opstarten / rustig aan de dag beginnen (2, 5, 7, 11, 13)	Opvangen van de klas moet goed verlopen (3, 6)
	Flexibiliteit voor andere dingen (3, 6, 15)	Twee gezichten voor de klas (12)	Andere klas (6)
		Niet-lesgevende taken verandert niet (14)	
		Extra salaris (4)	

4.2.3 Beleidsinterventies met betrekking tot flexibiliteit

Naast de beleidsopties die in de vignetten worden genoemd, zijn er door de openheid van de semigestructureerde interviews nog een aantal andere mogelijke beleidsopties naar boven gekomen die worden genoemd door de leerkrachten. Leerkrachten noemen naast de beleidsinterventies in de vignetten een aantal beleidsopties die betrekking hebben op flexibiliteit, die in deze paragraaf worden beschreven. In tabel 11 wordt een overzicht gegeven van de genoemde opties met betrekking tot flexibiliteit, waarbij per genoemde optie wordt aangegeven welke respondent desbetreffende optie benoemt.

Zo is een eerste optie, die wordt genoemd door respondenten 1, 3 en 6, dat het fijn zou zijn om een aantal 'compensatiedagen' per jaar te hebben, zeker als iemand vijf dagen zou gaan werken. Zo geeft respondent 3 aan dat het fijn zou hebben om de flexibiliteit te hebben om bijvoorbeeld vijf dagen per jaar te hebben die ingezet kunnen worden om een keer vrij te hebben om iets anders te kunnen plannen, zowel leuke dingen als een keer een afspraak die echt niet op een ander moment kan. Respondent 6 vult daarbij aan dat zulke dagen fijn kunnen zijn om in te zetten om zo buiten de schoolvakanties een keer een paar dagen weg te kunnen, dus dat met deze dagen meer flexibiliteit wordt gecreëerd in de vakanties. Respondent 1 noemt hierbij verder dat zulke dagen ook fijn kunnen zijn voor als het even niet lukt met het regelen van opvang voor de kinderen. Daarnaast zegt zij dat als je zulke dagen in kan zetten het ook makkelijker is om af en toe bij te springen wanneer je wel thuis opvang hebt, en dat die flexibiliteit er ook voor zorgt dat mensen misschien wel meer zouden willen werken, omdat ze weten dat ze wat flexibeler zijn. Respondenten 16 en 17 vullen daarbij aan dat het ook interessant kan zijn in de werving van nieuw personeel, dus dat in een vacature aangegeven wordt dat ieder teamlid bijvoorbeeld vijf flexibele vrije dagen kan opnemen in de schoolweek.

Een optie die hierbij aansluit, die wordt genoemd door respondent 14, is om structureel meer te gaan werken, maar in plaats van het hele jaar elke week een dag extra, bijvoorbeeld één dag in de maand of om de week, of voor een bepaalde periode elke week een dag extra werken. Dat wordt dan wel begin van het schooljaar afgesproken. Deze leerkracht geeft hierbij aan dat hij op deze manier iets minder vrije tijd zou hebben, maar toch een deel behoudt, en dat hij flexibel blijft in dingen die hij kan plannen, ondanks het structurele vooruitzicht over wanneer hij het komende jaar meer werkt. Hij houdt op deze manier dus wel tijd voor zichzelf, en hij kiest er zelf voor wanneer en hoeveel hij extra gaat werken, waardoor de werkprivébalans redelijk hetzelfde blijft. Hij voegt daaraan toe dat hij de noodzaak van het lerarentekort inziet en graag bij wil dragen aan een oplossing, en dat dit voor hem een fijne manier zou zijn om extra te werken. Hierbij geeft

respondent 17 aan dat dit mooi is in combinatie met de vorige optie, dus dat iemand af en toe een dag vrij kan nemen, omdat een andere leerkracht een dag extra werkt in die week. Verder wordt hierbij genoemd dat het extra werken in een bepaalde periode ook mooi is, omdat er bepaalde periodes zijn dat mensen relatief vaker ziek zijn, dus dat iemand dan in zo'n periode extra kan werken. Bij deze optie wordt als kanttekening genoemd dat het wel moet passen binnen de behoeften van het team.

Daarnaast wordt door een aantal leerkrachten de optie genoemd om een dag extra te werken waarin je andere taken uitvoert dan de hele dag voor de klas staan, wat flexibiliteit kan bieden in welke tijden een leerkracht werkt. Eén van de mogelijkheden daarbij is om wel voor de klas te staan, maar dat een leerkracht zich specialiseert op een bepaald gebied en als vakdocent bij verschillende klassen lesgeeft op de extra dag. Zo geeft respondent 4 aan dat er op deze manier wel meer mogelijkheden zijn om te komen werken, omdat je niet vastzit aan de lestijden. Ook respondent 10 noemt dat met het specialiseren in een vak en daarin lesgeven het aantrekkelijker zou maken om een dag extra te gaan werken, door de geboden flexibiliteit. Daarnaast is het ook een mogelijkheid om een extra dag te werken en dan taken uit te voeren zoals bijvoorbeeld het coachen van startende leerkrachten, of taken van een onderwijsassistent. Respondent 8 geeft hierbij aan dat het draaien van de groep veel van leerkrachten kan vragen, en dat dat misschien te veel kan zijn om een hele week te doen, maar dat er misschien wel mensen zijn die een dag extra willen werken en taken uit willen voeren buiten de klas. Zo is respondent 13 bijvoorbeeld afgelopen schooljaar een halve dag extra gaan werken om extra taken op zich te nemen die te maken hebben met extra begeleiding van kinderen. Zij geeft aan dat deze dag flexibel is qua tijden waarop zij precies werkt, dat het af en toe ook vanuit huis kan als dat nodig is, en dat die flexibiliteit het fijn maakt. Respondent 17 vult hierbij aan dat deze extra taken in lesgevend taken kunnen zitten, maar ook in ambulante achtige dingen, zoals het coachen van andere leerkrachten. Dat coachen van leerkrachten wordt al gedaan door middel van een bovenschoolse pool waarin leerkrachten die in deeltijd werken een uitbreiding van één dag in de week hebben waarop zij andere leerkrachten coachen. Zo geeft respondent 8 aan dat zij dit al doet en dat zij op die dag flexibiliteit heeft in het inplannen van de uren, die ze met het lesgeven niet heeft. Respondent 14 geeft hierbij aan dat ze wellicht een dag of een halve dag ambulante taken uit zou willen voeren, omdat dat minder intensief is. Deze optie, waarbij iemand als vakdocent extra werkt of met andere taken extra werkt, biedt mensen flexibiliteit, waardoor zij bijvoorbeeld de kinderen 's ochtends naar school kunnen brengen en/of 's middags weer van school kunnen halen, of bijvoorbeeld een afspraak in kunnen plannen die niet anders kan. Respondent 16 vult hierbij verder aan dat dit ook gecombineerd kan worden met de beleidsinterventie in vignet 2, waarbij iemand later kan beginnen. In dat geval kan een vakdocent het eerste deel van de dag overnemen.

Een andere genoemde optie heeft te maken met het wat vrijer later in waar en wanneer leerkrachten hun werk doen. Zo geeft respondent 11 aan dat er nu van leerkrachten wordt verwacht dat ze tot minimaal half 5 op school zijn, terwijl leerkrachten volgens haar niet zo van die verplichting houden. Deze verplichting maakt het ook lastig met kinderopvang en het ophalen van de kinderen. Daarom geeft zij aan dat het misschien een goed idee is om leerkrachten niet te verplichten om te blijven tot een bepaald tijdstip, maar ze wat vrijer te laten in de keuze waar het werk gedaan wordt, dus dat een leerkracht zelf kan bepalen of hij/zij bepaalde taken thuis of op het werk uitvoert, zo lang alles maar goed gebeurt. Dit geeft meer ruimte in het plannen van afspraken buiten de lestijden en het biedt de mogelijkheid om de kinderen op te halen.

Ten slotte komt er uit de interviews een optie naar voren die aansluit bij het eerste vignet, maar nog iets verder gaat. Waar er bij vignet 1 slechts geen niet-onderwijsgebonden uren bijkomen

als een leerkracht een extra dag gaat werken, is het bij deze genoemde optie zo dat leerkrachten slechts de uren werken als de kinderen op school zijn, oftewel alleen de lestijden. Zo zegt respondent 3 dat wanneer er afspraken zouden zijn waardoor hij zijn kinderen naar school kan brengen en op kan halen, dat wel een reden zou zijn om in die tussentijd te werken, wat dus neerkomt op alleen de lestijden werken. Ook respondent 9 zegt dat het voor haar wel een mogelijkheid zou zijn om extra te werken als ze de flexibiliteit zou hebben om alleen de lestijden te komen werken, zodat ze wel haar kinderen zelf kan brengen en kan ophalen. Volgens respondent 10 zouden zulke flexibele werktijden, waarbij iemand alleen de lesgebonden uren werkt, het voor haar ook aantrekkelijker maken om een dag extra te komen werken als haar kinderen naar school gaan, omdat ze dan haar kinderen kan brengen en halen en de middag met ze kan spenderen.

Tabel 11 Beleidsinterventies met betrekking tot flexibiliteit

Beleidsinterventies	Respondenten die dit benoemen
compensatiedagen	1, 3, 6
Periodiek extra dag	14
Andere taken op extra dag	4, 8, 10, 13, 14
Vrijheid in waar en wanneer het werk gedaan wordt	11
Alleen lestijden werken	3, 9, 10

4.2.4 Overige beleidsinterventies

Naast de genoemde mogelijke beleidsinterventies op het gebied van flexibiliteit, worden er in de interviews ook nog andere mogelijke beleidsinterventies genoemd die niet iets met flexibiliteit te maken hebben. In deze paragraaf worden deze genoemde beleidsopties beschreven en in tabel 12 wordt een overzicht gegeven van deze beleidsopties, waarbij per genoemde optie wordt aangegeven welke respondent desbetreffende optie benoemt.

De eerste twee opties die genoemd worden hebben betrekking op de kinderopvang. Door een aantal leerkrachten wordt genoemd dat het fijn zou zijn om een kinderopvang bij de school te hebben waar de leerkracht werkt. Zo zegt respondent 1 hier het volgende over: "Als er nou een opvang zou zijn, dat je je kind mee kan nemen naar school en dan bij een goeie opvang op school. Dat je af en toe in de pauze even kan kijken en na school dan gelijk weer meeneemt. Dat lijkt me echt ideaal, dat je naar school gaat en dat het gewoon d'r bij zit". Ook respondent 4 zegt dat er mogelijkheden liggen voor mensen om extra te gaan werken als er in of naast de school een kinderopvang zou zijn waar iemand zijn/haar kinderen naartoe kan brengen als diegene gaat werken, ook al is het maar voor één dag of bijvoorbeeld alleen de uren die iemand werkt in combinatie met bijvoorbeeld de beleidsinterventie 'geen extra niet-onderwijsgebonden uren'. Voor respondent 9 zou kinderopvang bij school ook een pluspunt zijn en zij geeft daarbij aan dat er dan misschien ook wel iets zou kunnen gebeuren zodat het financieel aantrekkelijker wordt. Respondent 8 sluit zich hierbij aan en noemt dat het aantrekkelijker zou zijn om een dag extra te werken als de kinderopvang op één of andere manier goedkoper zou worden, of betaald zou worden door de werkgever of de overheid, omdat de kosten van de kinderopvang mensen nu tegenhoudt om een dag extra te werken. Volgens respondenten 16 en 17 kent het organiseren en/of betalen van de kinderopvang een aantal problemen. Wat dit ten eerste moeilijk maakt is dat er ook in de kinderopvang sprake is van personeelstekorten, en het dus lastig zal zijn om mensen te vinden om de opvang in of naast school te organiseren. Een kanttekening die hierbij wordt

genoemd is wel dat het bij de kinderopvang op woensdag en vrijdag dan vaak weer erg rustig is en er dan dus meer ruimte is. Ten tweede is het lastig om die kinderopvang te regelen en het daarbij goedkoper of gratis voor werknemers te maken, omdat dit een verkapt loon is, wat het belastingtechnisch alsnog moeilijk en duurder maakt. Ten slotte is het niet zo makkelijk om het zelf te organiseren, omdat het aan enorm veel regels gebonden is. Een mogelijke oplossing die makkelijker te organiseren is, is een opvang voor alleen de lesgebonden tijden. Dit kan dan namelijk op de peuterspeelzaal, wat ook nog eens relatief goedkoop is door de subsidies en de lage ouderbijdrage. De RVKO heeft ongeveer achttien scholen met een eigen peuterspeelzaal. Bij deze peuterspeelzalen zou misschien zelfs voorrang kunnen worden gegeven aan eigen personeel, zodat zij de lesgebonden tijden kunnen werken, terwijl hun kind(eren) op de peuterspeelzaal zijn. Zo hebben deze scholen het voordeel dat op deze manier de openstaande dagen kunnen worden gevuld.

Een andere optie die wordt genoemd door respondent 2 is om te kijken of er misschien leerkrachten zijn die als zzp'er meer uren willen werken. Zij geeft daarbij aan dat scholen weleens op zoek zijn naar invallers of naar leerkrachten die ergens specialist in zijn en daar de school in kunnen ondersteunen, zoals deze leerkracht dat als leesspecialist doet. Volgens haar kan dit ten eerste interessant zijn omdat het voor de leerkracht dan ook daadwerkelijk wat oplevert om een extra dag te werken in plaats van dat het weinig oplevert door het belastingsysteem. Ten tweede noemt zij dat er misschien wel leerkrachten binnen de organisatie zijn die ergens in gespecialiseerd zijn en dat die kennis niet wordt ingezet, terwijl daar wel gebruik van gemaakt zou kunnen worden. Respondent 17 snapt dat dit gevraagd wordt en noemt zelfs dat mensen ontslag nemen om zich vervolgens als zzp'er aan te bieden, maar dat ze hier als bestuur niet in mee gaan, omdat het erg veel geld kost. Daarnaast noemen zij dat het ook oneerlijk is tegenover mensen die gewoon in loondienst werken en een regulier salaris krijgen, en dat zzp'ers vaak minder betrokken zijn met de organisatie. Een mogelijke oplossing voor mensen die zzp werk doen als bijvoorbeeld een coach en daarin extra uren willen maken, is om hun niet als zzp'er in te huren, maar om de aanstelling uit te breiden. Zo heeft iemand nog wel de flexibiliteit van het werken als zzp'er, maar kost het de school niet relatief veel geld.

Daarnaast wordt als mogelijke optie om incidenteel een dag extra te werken genoemd om een soort reservelijst of vervangingspool te maken voor leerkrachten die ervoor openstaan om incidenteel een dag extra te werken op een school binnen de RVKO, wat niet per se eigen school hoeft te zijn. Zo noemt respondent 2 dat zij er wel voor openstaat om een dag op een andere school te werken als die de dag van tevoren bellen als er bijvoorbeeld een leerkracht ziek is en de school er zelf qua bemensing niet uitkomt. Wat hierbij meespeelt is dat leerkrachten de noodzaak van het lerarentekort inzien en hier vaak wel iets in willen betekenen. Zo zijn er leerkrachten die niet structureel een dag extra willen werken, maar wel incidenteel, en ook openstaan om dat in een andere klas of zelfs op een andere school te doen. Wat het volgens een aantal leerkrachten makkelijker maakt om het niet in de eigen groep te doen is dat in een andere groep minder taken uitgevoerd hoeven te worden naast het lesgeven en dat je als leerkracht niet snel extra dingen gaat doen in een andere groep zoals je dat bij de eigen klas wellicht wel doet. Respondenten 16 en 17 geven hierbij aan dat dit een interessante optie is om binnen de regionale clusters in te voeren, zodat leerkrachten die hier voor openstaan, in de buurt van de eigen school incidenteel extra kunnen werken.

Daarnaast zijn er nog een aantal opties die genoemd worden die de werkdruk kunnen verminderen en er wellicht zo voor kunnen zorgen dat mensen bereid zijn meer te gaan werken. Zo wordt ten eerste genoemd dat een er een eventmanager kan worden aangenomen of

aangesteld die werk uit handen neemt van leerkrachten in het organiseren van activiteiten, zodat zij daar minder tijd aan kwijt zijn en zich daar minder druk over kunnen maken. Ten tweede wordt genoemd dat er in de administratie misschien ook wat verminderd zou kunnen worden. Zo noemt respondent 11 dat er logboeken moeten worden bijgehouden, wat volgens haar overbodig is. Respondent 14 noemt met betrekking tot de administratie dat het een grote rompslomp is van heel erg veel wat moet. Hij geeft daarbij aan dat de RVKO handreikingen zou kunnen bieden om duidelijk te maken wat precies verplicht moet qua administratie en dat ze als school kritisch moeten kijken wat daarbuiten nog van toegevoegde waarde is, omdat hij het gevoel heeft dat er nu heel veel gedaan wordt, terwijl dat naar zijn idee niet allemaal vereist is.

Als daar niet veel in kan gebeuren, wordt er aangedragen om meer onderwijsondersteunend personeel in te zetten om de werkdruk te kunnen verlichten. Zo noemt respondent 11 dat er vroeger veel meer door interne begeleiders werd gedaan met betrekking tot zorgkinderen en dat zij graag zou zien dat dat nu weer gebeurt. Een interne begeleider is hier vaak gespecialiseerder in dan de leerkracht en kan zo ondersteuning bieden bij deze kinderen en een deel van de administratie die daarbij komt kijken op zich nemen. Respondent 12 voegt hieraan toe dat onderwijsassistenten ingezet kunnen worden voor nakijken of bijvoorbeeld gedifferentieerd werken, zodat de werkdruk van de leerkracht verlicht kan worden. Respondent 15 is het hier mee eens en zegt daarbij dat zij nu veel uren kwijt is aan nakijken en dat een onderwijsassistent daarin, en in het gedifferentieerd werken, verlichting kan bieden, waardoor het minder intensief is om een extra dag te komen werken. Daarnaast noemt respondent 12 dat als zij ondersteuning zou krijgen met het thematisch werken, zij ook minder werkdruk zou ervaren. Respondent 16 noemt bij de optie voor meer onderwijsondersteunend personeel dat dit een interessante optie is en dat het in combinatie met het uitbreiden van de contracten van bevoegde leerkrachten wellicht een nog interessante mogelijkheid wordt. Een andere optie die wordt genoemd die de werkdruk kan verlichten is het niet verplicht bij elke activiteit aanwezig te moeten zijn als leerkracht. Zo geeft respondent 11 aan dat zij nu ook bij activiteiten aanwezig moet zijn die op dagen zijn als zij niet hoeft te werken. Ten slotte wordt een aantal keer genoemd dat kleinere klassen de druk zouden kunnen verlichten, maar dat is lastig te realiseren zolang er een lerarentekort is.

Verder noemt respondent 3 dat er voor heel veel dingen tegenwoordig een coördinator is, wat volgens hem vaak overbodig is, en waardoor volgens hem dit onderzoek nodig is. Hij zegt daar het volgende over: "Wat je tegenwoordig ziet is dat er voor elke scheet een coördinator is, en daar verdwijnen al die mensen naartoe. Als ze gewoon zeggen van joh, we stoppen met al die gekke dingen en je gaat gewoon allemaal voor de klas, dan is volgens mij de helft van het probleem al opgelost". Daar voegt hij aan toe dat hij denkt dat mensen een dag zoiets willen doen om een dag uit de klas te kunnen om even op adem te kunnen komen. Volgens hem ligt het probleem dan ook voor een groot deel bij de verminderde aantrekkelijkheid om voor de klas te staan, wat mede te maken heeft met de veranderde status van de leerkracht. Er zou in elk geval kritisch gekeken moeten worden naar of al die coördinatoren wel nodig zijn en of die mensen misschien wel in plaats daarvan een dag voor de klas willen staan, wellicht in combinatie met één van de eerder genoemde opties.

Ten slotte komt uit de terugkoppeling met respondenten 16 en 17 naar voren dat het gesprek met leerkrachten moet worden aangegaan als basis om eventuele opties te bespreken om meer te gaan werken. Zo kan het zijn dat er leerkrachten zijn die op een school werken waar geen tekort is, waardoor er niet gevraagd wordt of zij meer willen werken, terwijl zij misschien wel geïnteresseerd zijn in een dag extra werken op een andere school. Daarnaast kan het interessant zijn om heel specifiek mensen te gaan benaderen. Zo wordt als voorbeeld gegeven dat op basis

van ouderschapsverlof en zwangerschapsverlof gezien kan worden wanneer mensen jonge kinderen hebben, en dat leerkrachten na afloop benaderd kunnen worden waarbij de mogelijkheden geschetst worden die betrekking hebben op flexibele werktijden. Door deze leerkrachten te benaderen bij afloop van het verlof is de kans wellicht groter dat zij teruggaan naar hun oude dienstverband in plaats van het verlof omzetten in structureel een dag minder werken. Daarbij wordt genoemd dat als mensen zich aangesproken voelen, de kans groter is dat zij het overwegen.

Tabel 12 Overige beleidsinterventies

Beleidsinterventies	Respondenten die dit benoemen
Kinderopvang bij school	1, 4, 9
Kinderopvang goedkoper	8,9
Leerkracht als zzp'er	2
Reservelijst/vervangingspool	2
Niet-lesgevende taken verminderen	11, 12, 14, 15
Meer onderwijsondersteunend personeel	11, 12, 15
Coördinatoren verminderen	3
Gesprek aangaan als basis	16, 17

4.2.5 Slim organiseren

Uit de interviews met de leerkrachten blijkt dat vooral flexibiliteit wordt gewaardeerd en dat dat het aantrekkelijker kan maken om meer te gaan werken. Daarbij geldt dat niet voor iedereen hetzelfde geldt en niet iedereen dezelfde flexibele optie of overige optie fijn zal vinden, dus dat het een soort maatwerk is. Uit de terugkoppeling met respondenten 16 en 17 volgt op basis van de resultaten van de interviews dat het erom gaat dat er flexibiliteit in de organisatie wordt gebracht en dat mensen daardoor ook geïnspireerd kunnen raken en wellicht na gaan denken over meer werken. Op basis van de mogelijke beleidsinterventies die uit de interviews naar voren komen, volgt uit de terugkoppeling met respondenten 16 en 17 dat het nodig is om 'slim te organiseren', waarbij leerkrachten flexibiliteit in hun werktijden kunnen aanbrenge(n). Op basis van de besproken resultaten komen zij dan ook tot een idee waarin verschillende eerder genoemde beleidsinterventies, die het voor verschillende leerkrachten, om verschillende redenen, aantrekkelijker kunnen maken om meer te gaan werken, worden gecombineerd. Dit idee houdt in dat een bouwteam, het leerkrachtenteam van de onder- of bovenbouw, als een soort zelfsturend team gaat werken, waarbij zij als team aan het begin van het schooljaar met elkaar de uren voor het komende schooljaar invullen. Hierbij kunnen zij flexibiliteit in hun werktijden inbouwen, zo lang ze als team het jaarrooster invullen. Door de leerkrachten het als team te laten doen wordt een bepaald verantwoordelijkheidsgevoel gecreëerd waarop ingespeeld kan worden. Hierover zegt respondent 13: "Als je met elkaar het gevoel hebt van, we moeten het met z'n allen doen, dat je dan sneller bereid bent om in te springen voor elkaar". Als zij als team het jaarrooster met elkaar invullen, moeten leerkrachten een idee hebben van welke flexibele opties zij in kunnen zetten, dus zullen eerder genoemde opties voorgelegd moeten worden aan de leerkrachten, zodat zij met elkaar kunnen gaan kijken hoe ze als bouwteam met elkaar de groepen voor het komende jaar gaan bemensen. Hierbij kunnen dan de verschillende hierboven beschreven flexibele opties en niet-flexibele opties worden gecombineerd. Zo kan bijvoorbeeld iemand die zijn kinderen 's ochtends naar school wil brengen een uur later beginnen, waarbij dit opgevangen kan worden door iemand die als vakdocent een dag extra wil werken. Volgens respondent 16 heeft een team

daar wel begeleiding bij nodig om het met elkaar goed in te vullen. Zij noemt daarom in het interview dat daarvoor misschien wel een logistiek manager binnen de organisatie nodig is om de scholen te ondersteunen om dit te regelen.

Om de verschillende flexibele opties te kunnen combineren en in combinatie met de zelfsturing te faciliteren, dragen respondenten 16 en 17 aan hoe hier in de organisatie invulling aan kan worden gegeven. Het gaat dan dus om een invulling van het flexibel organiseren binnen de RVKO, dat op basis van de resultaten, die volgen uit de interviews met de leerkrachten, wordt aangedragen door respondenten 16 en 17. Zij noemen dat met behulp van een rekentool kan worden uitgerekend hoeveel lesgebonden en niet-lesgebonden uren er per bouwteam in een jaar moeten worden ingevuld. Op basis daarvan kan een 'flexibel jaarrooster' worden ontworpen, waarbij elke leerkracht kan invullen hoeveel uren hij/zij wil werken en hoe het team dat met elkaar invult zodat alle uren voor het komende schooljaar gedekt worden. Wat daarbij van belang is, is dat in elk geval de voorbereidingstaken en lesgebonden uren gedekt zijn. Wanneer er nog niet-lesgebonden uren openstaan kunnen die worden ingevuld door bijvoorbeeld onderwijsondersteunend personeel dat nakijkwerk en administratie op zich kan nemen, of door bijvoorbeeld een eventmanager die activiteiten organiseert.

Om verschillen qua salaris te voorkomen binnen de RVKO, tussen de verschillende scholen, wordt de werktijdfactor aangepast op basis van hoeveel uur iemand per jaar maakt. Er wordt dan dus gekeken naar hoeveel uur een leerkracht op jaarbasis gaat maken, waarin de flexibele opties dus worden meegenomen, en op basis daarvan wordt de werktijdfactor berekend. Stel dat iemand bijvoorbeeld fulltime wil gaan werken, en ter compensatie tien vrije dagen in het jaar krijgt, wordt er tien keer achtenhalf uur (wat staat voor één dag werken) afgetrokken van de fulltime jaartaak van 1659 uur, zodat de tien vrije dagen in de werktijdfactor van die leerkracht zitten gediscoteerd. Dit komt niet overeen met de beleidsinterventies die in de vignetten zijn voorgelegd aan de leerkrachten, waarin staat dat iemand voor een extra dag het normale salaris krijgt, ondanks dat je minder uren maakt. Eerder is al opgemerkt dat de meeste leerkrachten het niet voor het salaris doen, waarbij leerkrachten zelfs aangeven de voorbeeldsituatie zoals geschetst in de vignetten ook aantrekkelijk vinden als ze alleen de uren betaald krijgen die ze werken. Dan zijn er nog flexibele opties voor drukke periodes, of als er veel zieken zijn, en leerkrachten die daar wel dingen willen opvangen. Respondent 17 noemt hierbij dat dit niet in de jaartaak wordt meegenomen, maar als tijdelijke uitbreiding, als additionele regeling wordt meegenomen. Om dit te kunnen doen noemt Respondent 17 in het interview dat er een aantal pilotscholen moeten komen die dit gaan proberen om zo te kijken of het in de praktijk ook gaat werken. Verder zal de directeur met leerkrachten in gesprek moeten gaan om leerkrachten te vragen of zij een dag extra willen werken en om de flexibele opties voor te leggen en te kijken naar de mogelijkheden.

Afsluitend wordt in tabel 13 een totaaloverzicht gegeven van de oorzakelijke factoren van het deeltijdwerken en de mogelijke oplossingen voor dit probleem. Concluderend kan gesteld worden dat veel verschillende factoren een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken en dat er veel mogelijke beleidsinterventies zijn die het aantrekkelijk kunnen maken voor leerkrachten om meer te gaan werken. Wat daarbij ten eerste opvalt is dat er geen factor is die bij iedereen een rol speelt, en dat er geen beleidsinterventie is die het voor iedereen aantrekkelijk maakt om meer te werken. Niet voor iedereen geldt dus hetzelfde, en in het zoeken naar oplossingen moet daar rekening mee worden gehouden. Als gekeken wordt naar de oorzakelijke factoren en de mogelijke beleidsinterventies valt op dat de beleidsinterventie in vignet 2 met name aantrekkelijk is voor leerkrachten met zorgtaken (voor de kinderen). Ook de genoemde opties met betrekking tot kinderopvang zijn logischerwijs aantrekkelijk voor deze leerkrachten. Wat verder opvalt is dat het

verminderen van niet-lesgevende taken en het inzetten van meer onderwijsondersteunend personeel, die beide gericht zijn op het verminderen van de werkdruk, met name aantrekkelijk is voor startende leerkrachten.

Tabel 13 Totaaloverzicht oorzakelijke factoren en mogelijke oplossingen

Oorzakelijke factoren	Zorgtaken	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14
	Vrije tijd	1, 2, 3, 5, 6, 12, 13, 14, 15
	Werkdruk	1, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15
	Financiën	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 14
	Status van de leerkracht	3, 5, 7, 11, 15
Oplossingen		
• Vignet 1	Geen extra niet-onderwijsgebonden uren	6, 9, 10, 12
• Vignet 2	Later beginnen	1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 15
• Flexibele opties	compensatiedagen	1, 3, 6
	Periodiek extra dag	14
	Andere taken op extra dag	4, 8, 10, 13, 14
	Vrijheid in waar en wanneer het werk gedaan wordt	11
	Alleen lestijden werken	3, 9, 10
• Overige opties	Kinderopvang bij school	1, 4, 9
	Kinderopvang goedkoper	8, 9
	Leerkracht als zzp'er	2
	Reservelijst/vervangingspool	2
	Niet-lesgevende taken verminderen	11, 12, 14, 15
	Meer onderwijsondersteunend personeel	11, 12, 15
	Coördinatoren verminderen	3
	Gesprek aangaan als basis	16, 17

5. Conclusie en discussie

5.1 Antwoord op de hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt: *welke beleidsinterventies zijn het best passend voor de RVKO om het voor leerkrachten werkend in deeltijd aantrekkelijker te maken om meer uren te gaan werken?* In dit onderzoek is naar voren gekomen dat het voor leerkrachten belangrijk is om een goede werkprivébalans te hebben en dat er verschillende factoren van invloed zijn op deze balans en daarmee op de keuze om in deeltijd te werken. De factoren die volgens de literatuur van invloed zijn, zijn: (1) het hebben van zorgtaken, (2) de behoefte aan vrije tijd, (3) het ervaren van werkdruk. Wat opvalt in de resultaten met betrekking tot deze factoren is dat bij de factor 'zorgtaken' met name zorgtaken voor kinderen een grote rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken. Daarnaast valt op dat de factor 'vrije tijd' vooral bij jonge, startende leerkrachten een grotere rol lijkt te spelen. Bij de factor 'werkdruk' valt op dat met name de niet-lesgevende taken worden ervaren als hoge werkdruk, die voor een deel van de leerkrachten, met name de startende leerkrachten, dan ook een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken. Daarnaast valt daarbij op dat het verantwoordelijkheidsgevoel dat leerkrachten hebben er mogelijk voor zorgt dat werkdruk een minder grote rol speelt. Naast de factoren die afkomstig zijn uit de literatuur, zijn er nog twee extra factoren gevonden die mogelijk een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken: (1) de financiële situatie en (2) de status van de leerkracht. Uit de interviews komt naar voren dat de financiële situatie het toe moet laten om in deeltijd te werken. Daarnaast komt uit de interviews naar voren dat de status van de leerkracht veranderd is, wat het beroep minder aantrekkelijk maakt en mogelijk een rol speelt in de keuze om in deeltijd te werken.

Om het voor leerkrachten aantrekkelijker te maken om meer uren te gaan werken, is het van belang dat in de beleidsinterventies rekening wordt gehouden met bovenstaande factoren. Daarvoor zijn in dit onderzoek ten eerste twee vignetten ontworpen die het mogelijk aantrekkelijker maken voor leerkrachten om meer te gaan werken. Deze vignetten maken gebruik van flexibele regelingen die de werkdruk kunnen verlagen, en meer tijd kunnen bieden voor zorgtaken en/of vrije tijd. Het eerste vignet beschrijft de beleidsinterventie 'geen extra niet-onderwijsgebonden uren'. Uit de resultaten blijkt dat deze optie voor veel leerkrachten niet aantrekkelijk is, omdat zij van mening zijn dat het een 'papieren werkelijkheid' is en in de praktijk niet werkt. Het werkt volgens de leerkrachten niet, omdat hierdoor taken blijven liggen die wel gedaan moeten worden. Als leerkrachten de zekerheid hebben dat deze taken door iemand anders goed worden uitgevoerd, of als ze deze optie in een andere klas of op een andere school kunnen toepassen, wordt het voor een aantal leerkrachten een aantrekkelijker optie. Ondanks de praktische bezwaren van het grootste deel van de leerkrachten, zijn er toch een aantal leerkrachten die het wel een aantrekkelijke optie vinden, omdat zij zo flexibeler zijn en meer tijd hebben voor het echte schoolwerk. Het extra salaris dat wordt geboden in de beleidsinterventie wordt niet als aantrekkelijker gezien.

Het tweede vignet beschrijft de beleidsinterventie 'later beginnen'. Uit de resultaten blijkt dat deze optie vooral aantrekkelijk is voor leerkrachten met kinderen, omdat dit de mogelijkheid biedt om de kinderen 's ochtends naar school of naar de opvang te brengen. Daarnaast wordt door een aantal leerkrachten de geboden flexibiliteit voor andere dingen gewaardeerd. Door andere leerkrachten wordt het niet aantrekkelijk gevonden, omdat zij niet zelf rustig met de groep kunnen opstarten, omdat er twee gezichten voor de klas staan, of omdat er niets verandert in de niet-lesgevende taken. Een voorwaarde waaronder deze optie aantrekkelijker wordt, is dat de

opvangen van de klas goed moet verlopen. Ten slotte wordt ook hier het extra salaris niet als aantrekkelijker gezien.

Daarnaast zijn er meerdere mogelijke beleidsopties naar voren gekomen uit de interviews. Met betrekking tot flexibiliteit zijn de volgende opties naar voren gekomen: (1) het aanbieden van compensatiedagen, een aantal vrije dagen die door het jaar kunnen worden opgenomen; (2) een dag extra werken voor een bepaalde periode, of met een bepaald interval; (3) andere taken uitvoeren op een extra dag, zoals een aantal uren als vakdocent werken, of taken van een onderwijsassistent uitvoeren; (4) vrijheid in waar (en wanneer) het werk gedaan wordt, dus voor taken die elders kunnen worden uitgevoerd thuiswerken toestaan; (5) alleen de leestijden werken. Naast deze vijf opties met betrekking tot flexibiliteit komen uit de interviews nog acht overige opties die bij kunnen dragen aan het aantrekkelijker maken van een dag extra werken: (1) kinderopvang aanbieden bij school, waardoor leerkrachten met jonge kinderen makkelijker een dag extra kunnen werken; (2) kinderopvang goedkoper aanbieden, wat het voor leerkrachten met jonge kinderen financieel aantrekkelijker maakt om extra te werken; (3) leerkracht als zzp'er inhuren, wat meer flexibiliteit biedt en het financieel aantrekkelijker maakt; (4) reservelijst creëren voor leerkrachten die incidenteel extra willen werken; (5) niet-lesgevende taken verminderen, om zo de werkdruk te verlagen; (6) meer onderwijsondersteunend personeel inzetten, om de werkdruk te verlagen; (7) coördinatoren verminderen, met als doel deze mensen voor de klas te krijgen; (8) het gesprek aangaan met leerkrachten als basis om ze meer te laten werken.

Er zijn dus verschillende beleidsinterventies die het voor leerkrachten aantrekkelijker kunnen maken om meer uren te werken. Voor elke leerkracht kan een andere beleidsinterventie aantrekkelijker zijn, niet voor iedereen geldt hetzelfde. Zo kan het voor iemand met zorgtaken voor kinderen aantrekkelijk zijn om later te beginnen, zodat hij/zij de kinderen weg kan brengen 's ochtends, terwijl dit voor iemand zonder deze zorgtaken geen voordelen biedt. Er is dus geen generieke oplossing die voor iedereen werkt, maar het is wel duidelijk dat het van belang is om flexibiliteit in de organisatie aan te brengen, zodat het voor leerkrachten aantrekkelijker wordt om meer te gaan werken, zonder dat hun werkprivébalans wordt verstoord. Er kan invulling worden gegeven aan de verschillende beleidsinterventies door slim te organiseren, waarbij leerkrachten als een zelfsturend team met elkaar het jaarrooster invullen, waar zij de gewenste flexibiliteit in kunnen bouwen.

5.2 Implicaties van dit onderzoek

Uit dit onderzoek komt naar voren dat het lerarentekort een complex maatschappelijk probleem is. Er zijn verschillende factoren die een rol spelen in de keuze voor leerkrachten om in deeltijd te werken, waarbij voor verschillende leraren ook verschillende factoren een rol kunnen spelen. Daaruit komen dan ook verschillende beleidsopties naar voren die op die verschillende factoren aansluiten. Bij het zoeken naar een oplossing voor het lerarentekort is het dus van belang om rekening te houden met veel verschillende wensen van leerkrachten. Goede interventies zijn dus contextafhankelijk, wat door de kwalitatieve aard van dit onderzoek goed naar voren is gekomen. Een generieke oplossing die voor elke leerkracht werkt, is er niet. Al met al is het een erg complex probleem, waarbij rekening moet worden gehouden met allerlei verschillende factoren. Maar als er in beleidsinterventies rekening wordt gehouden met al die verschillende factoren en de verschillende wensen van leerkrachten, dan kan tot een oplossing van het lerarentekort gekomen worden.

Een tweede maatschappelijke implicatie die volgt uit dit onderzoek is dat de status van de leerkracht veranderd is in de afgelopen jaren. Ten eerste is er minder vertrouwen in de

professionaliteit van de leerkracht. Waar eerst de leerkracht werd gezien als een professional die weet wat hij doet, en die het kind zo goed mogelijk begeleidt in de ontwikkeling, wordt daar nu meer aan getwijfeld. Dat is terug te zien in dat leerkrachten zich over heel veel moeten verantwoorden, zowel in administratie als naar ouders toe. Ten tweede is er minder respect voor de leerkracht, met name vanuit ouders, maar ook in kleinere mate vanuit kinderen. Dit is een verandering in de maatschappij, die mogelijk ook gevolgen heeft voor de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep, wat kan zorgen voor een groter tekort aan leerkrachten.

Verder laten de resultaten van dit onderzoek zien dat de theorie over werkprivébalans en deeltijd werken in stand wordt gehouden. Daarnaast komen er verschillende factoren uit de resultaten naar voren die de literatuur aanvullen. Een eerste punt dat naar voren komt uit de resultaten is dat leerkrachten een bepaald verantwoordelijkheidsgevoel hebben voor het onderwijs en voor de kinderen die zij lesgeven. Zij willen graag een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de kinderen en daarmee aan het onderwijs en de maatschappij. Dit verantwoordelijkheidsgevoel heeft ook invloed op de werkprivébalans. Uit de resultaten komt namelijk naar voren dat leerkrachten ondanks een mindere werkprivébalans, door hoge werkdruk, toch niet altijd minder gaan werken. Het verantwoordelijkheidsgevoel zorgt er dus voor dat leerkrachten een bepaalde mate van disbalans in de werkprivébalans kunnen accepteren. Een tweede punt dat naar voren komt uit de resultaten is dat de veranderde status van de leerkracht mogelijk van invloed is op de werkprivébalans en daarmee op de keuze om in deeltijd te werken, doordat het zorgt voor meer druk op de leerkracht.

5.3 Beperkingen van dit onderzoek

Een eerste beperking van dit onderzoek is dat het enkel focust op de invloed van de werkprivébalans op de keuze van leerkrachten om in deeltijd te werken, en in het licht daarvan naar oplossingen te zoeken. Mogelijk zijn er naast de werkprivébalans andere factoren die van invloed kunnen zijn op de keuze van leerkrachten om in deeltijd te werken, die in dit onderzoek buiten beschouwing zijn gelaten.

Een tweede beperking van dit onderzoek is dat het onderzoek is een specifieke context is uitgevoerd. Het onderzoek heeft plaatsgevonden bij een scholengemeenschap in Rotterdam, waar zich bepaalde problematiek voordoet die niet noodzakelijk ook in andere gebieden speelt. Zoals in de inleiding beschreven onderscheid het lerarentekort in de grote steden, en met name in Rotterdam, zich van het lerarentekort op andere plekken in Nederland. Hierdoor kan het zo zijn dat er bij leerkrachten in Rotterdam andere factoren een rol spelen in de keuze om in deeltijd te werken, en andere beleidsinterventies het aantrekkelijk maken om meer te gaan werken, dan in de rest van het land. De resultaten van dit onderzoek kunnen dus niet zomaar op elke situatie worden toegepast, maar ze bieden daarentegen wel een heldere kijk op deze specifieke context.

Een derde beperking van dit onderzoek is dat leerkrachten mogelijk sociaal wenselijkere antwoorden geven, of op een andere manier op de vignetten reageren dan ze in werkelijkheid zouden doen als ze desbetreffende optie krijgen voorgelegd. Deze beperking is enigszins ondervangen door door te vragen bij de beoordeling van de vignetten, maar het kan nooit volledig voorkomen worden dat mensen in een hypothetische situatie anders reageren dan ze in de werkelijke situatie zouden doen.

5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Uit dit onderzoek volgen beleidsinterventies die ervoor kunnen zorgen dat leerkrachten meer gaan werken. Uit dit onderzoek volgt slechts dat dit het aantrekkelijker maakt om meer te gaan werken.

Om uit te zoeken hoe het in de praktijk werkt en of het er ook daadwerkelijk voor zorgt dat leerkrachten meer gaan werken, is het goed om de beleidsinterventies toe te passen in de praktijk door middel van een pilot. Het advies is om een pilot te starten met het flexibel organiseren, waarbij het mogelijk is om verschillende beleidsinterventies te combineren en het voor leerkrachten mogelijk wordt om de gewenste flexibiliteit in te bouwen. Bij zo'n pilot is het van belang om een voor- en nameting van de interventie te doen. Om inzicht te krijgen in waarom de interventie wel of niet werkt, is het advies om een kwalitatief onderzoek te doen, zodat inzicht wordt verkregen in de context.

De tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek heeft betrekking op de veranderde status van de leerkracht. Uit dit onderzoek volgt dat de (maatschappelijke) status van de leerkracht veranderd is met betrekking tot hoe mensen naar de professionaliteit van de leerkracht aankijken en met betrekking tot het respect dat kinderen en ouders hebben voor de leerkracht. Naar aanleiding van deze bevinding wordt aanbevolen om meer onderzoek te doen naar deze veranderde status, zoals welk effect deze veranderde status heeft op leerkrachten, of op de aantrekkelijkheid van het beroep. Zo kan vervolgonderzoek zich bijvoorbeeld kunnen richten op hoe de status van de leerkracht van invloed is op de werktevredenheid of de vertrekintentie van de leerkracht. Daarnaast zou vervolgonderzoek met betrekking tot de status van de leerkracht zich kunnen richten op of de veranderde status van invloed is op de instroom naar de pabo en/of de doorstroom van afgestudeerd zijn van de pabo naar als leerkracht werken op de basisschool.

De derde aanbeveling voor vervolgonderzoek heeft betrekking op het verantwoordelijkheidsgevoel van leerkrachten. Uit dit onderzoek komt naar voren dat leerkrachten veel over hebben voor het onderwijs en voor de leerlingen die zij lesgeven. Dit zorgt er mogelijk voor dat mensen ondanks een slechte werkprivébalans niet minder gaan werken. Naar aanleiding van deze bevinding wordt aanbevolen om vervolgonderzoek te doen naar de invloed van dit verantwoordelijkheidsgevoel op de werkprivébalans en/of op de leerkracht. Zo zou onderzocht kunnen worden of dit verantwoordelijkheidsgevoel van invloed is op het verschil tussen hoeveel uur iemand zou willen werken en hoeveel uur iemand daadwerkelijk werkt. Verder zou met betrekking tot dit verantwoordelijkheidsgevoel onderzocht kunnen worden of er beleidsinterventies zijn die het aantrekkelijker maken om meer te gaan werken, die aanspraak maken op dit verantwoordelijkheidsgevoel.

Literatuurlijst

- AD. (2019, 14 september). Kinderen presteren slechter door lerarentekort. *Algemeen Dagblad*.
<https://www.ad.nl/binnenland/kinderen-presteren-slechter-door-lerarentekort~af2e3b4f/>
- Alexander, C. S., & Becker, H. J. (1978). The Use of Vignettes in Survey Research. *Public Opinion Quarterly*, 42(1), 93. <https://doi.org/10.1086/268432>
- Altonji, J. G., & Paxson, C. (1986). Job characteristics and hours of work. In: National Bureau of Economic Research Cambridge, Mass., USA.
- Bailey, M. T. (1992). Do Physicists Use Case Studies? Thoughts on Public Administration Research. *Public Administration Review*, 52(1), 47-54. <https://doi.org/10.2307/976545>
- Bakar, Z. A., & Salleh, R. (2015). Role demands, work-family conflict and motivation: A proposed framework. *Global Business and Management Research*, 7(2), 78.
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social research update*, 25(9), 1-6.
- Barter, C., & Renold, E. (2000). 'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(4), 307-323. <https://doi.org/10.1080/13645570050178594>
- Begall, K., & Grunow, D. (2015). Labour Force Transitions around First Childbirth in the Netherlands. *European Sociological Review*, 31(6), 697-712.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcv068>
- Björk, S., Larsson, J., & Lundberg, E. (2020). Choosing to Work Part-Time—Combinations of Motives and the Role of Preferences and Constraints. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1).
- Bleijenbergh, I. (2015). *Kwalitatief onderzoek in organisaties* (Tweede druk. ed.). Boom Lemma uitgevers.
- Boeije, H., 't Hart, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden. Amsterdam: Boomonderwijs. Eight edition.*
- Boeije, H. R., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek : denken en doen* (Derde druk. ed.). Boom.
- Cuesta, M. B., & Martín, N. E. R. (2009). Part-time employment: a comparative analysis of Spain and the Netherlands. *European Journal of Law and Economics*, 28(3), 223.
<https://doi.org/10.1007/s10657-009-9109-7>
- de Boer, F. (2016). Combineer een inductieve en deductieve aanpak. *KWALON*, 21(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.5117/2016.021.002.003>
- Dupont, S., Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2022). The Cult of the Child: A Critical Examination of Its Consequences on Parents, Teachers and Children. *Social Sciences*, 11(3), 141.
<https://doi.org/10.3390/socsci11030141>

- Edwards, J. R., & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms Linking Work and Family: Clarifying the Relationship between Work and Family Constructs. *The Academy of Management Review*, 25(1), 178-199. <https://doi.org/10.2307/259269>
- Fagan, C. (2001). Time, Money and the Gender Order: Work Orientations and Working-Time Preferences in Britain. *Gender, Work & Organization*, 8(3), 239-266. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1468-0432.00131>
- Fisher, K., & Layte, R. (2002). Measuring work-life balance and degrees of sociability: a focus on the value of time use data in the assessment of quality of life.
- Gambles, R., Lewis, S., & Rapoport, R. (2006). *The myth of work-life balance: The challenge of our time for men, women and societies*. John Wiley & Sons.
- Ginn, J., & Sandell, J. (1997). Balancing Home and Employment: Stress Reported by Social Services Staff. *Work, Employment and Society*, 11(3), 413-434. <https://doi.org/10.1177/0950017097113002>
- Grawitch, M. J., Barber, L. K., & Justice, L. (2010). Rethinking the Work–Life Interface: It's Not about Balance, It's about Resource Allocation. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(2), 127-159. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01023.x>
- Greenblatt, E. D. Y. (2002). Work/Life Balance: Wisdom or Whining. *Organizational Dynamics*, 31(2), 177-193. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(02\)00100-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00100-6)
- Greener, I. (2011). *Designing social research : a guide for the bewildered*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446287934>
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of Conflict Between Work and Family Roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88. <https://doi.org/10.5465/amr.1985.4277352>
- Hill, E. J., Erickson, J. J., Holmes, E. K., & Ferris, M. (2010). Workplace flexibility, work hours, and work-life conflict: Finding an extra day or two. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 349-358. <https://doi.org/10.1037/a0019282>
- Hughes, R., & Hubby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Journal of advanced nursing*, 37(4), 382-386.
- Justesen, L. N., & Mik-Meyer, N. (2012). *Qualitative research methods in organisation studies*. Gyldendal.
- Kalliath, T., & Brough, P. (2008). Work-Life Balance: A review of the meaning of the balance construct. *Journal of management & organization*, 14. <https://doi.org/10.5172/jmo.837.14.3.323>
- Louviere, J. J. (1988). Conjoint Analysis Modelling of Stated Preferences: A Review of Theory, Methods, Recent Developments and External Validity. *Journal of Transport Economics and Policy*, 22(1), 93-119. <http://www.jstor.org/stable/20052837>
- Lükemann, L. (2021). When parents wish to reduce their work hours: Does sorting into occupations and work organizations explain gender differences in working-time adjustments? *Journal of Family Research*, 33(3), 637-673. <https://doi.org/10.20377/jfr-496>

- Lyonette, C. (2015). Part-time work, work-life balance and gender equality. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 37(3), 321-333. <https://doi.org/10.1080/09649069.2015.1081225>
- Marques, V. C., & Berry, G. R. (2021). Enhancing work-life balance using a resilience framework. *Business and Society Review*, 126(3), 263-281. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/basr.12237>
- Merens, A., & Bucx, F. (2018). Werken aan de start.
- Miryala, R., & Chiluka, N. (2012). Work-life balance amongst teachers. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, 11(1), 37-50.
- Myers, M. D. (2013). *Qualitative Research in Business and Management*. SAGE Publications. <https://books.google.nl/books?id=fElaDjliF7lC>
- Noordegraaf, M., Van Loon, N., Heerema, M., & Weggemans, M. (2015). Professioneel vermogen in het primair onderwijs. *Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Roeters, A., & Craig, L. (2014). Part-time work, women's work-life conflict, and job satisfaction: A cross-national comparison of Australia, the Netherlands, Germany, Sweden, and the United Kingdom. *International Journal of Comparative Sociology*, 55(3), 185-203. <https://doi.org/10.1177/0020715214543541>
- Spalding, N. J., & Phillips, T. (2007). Exploring the use of vignettes: From validity to trustworthiness. *Qualitative health research*, 17(7), 954-962.
- van der Veen, A. (2012). *Typen administratieve taken en handelingsperspectieven van leraren in het primair onderwijs*
- Van Staa, A., & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON*, 15(1).
- van Wel, F., & Knijn, T. (2006). Transitional Phase or a New Balance?: Working and Caring by Mothers With Young Children in the Netherlands. *Journal of Family Issues*, 27(5), 633-651. <https://doi.org/10.1177/0192513x05284858>
- Veenma, K., Batenburg, R., & Breedveld, E. (2004). De vignetmethode. *Een praktische handreiking bij beleidsonderzoek*. Tilburg/Utrecht: IVA.
- Vennix, J. A. M. (2016). *Onderzoeks-en interventiemethodologie*. Pearson.
- Verschuren, P. J. M., & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek* (4e [herz.] dr. ed.). LEMMA. <http://www.ontwerpenvaneenonderzoek.nl/>
- VSNU. (2014). De Nederlandse Gedragscode Wetenschapsbeoefening. *Dutch Code of Science Practice*.
- Warren, T. (2004). Working part-time: achieving a successful 'work-life' balance? *The British Journal of Sociology*, 55(1), 99-122. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2004.00008.x>
- Wielers, R., Munderlein, M., & Koster, F. (2014). Part-Time Work and Work Hour Preferences. An International Comparison. *European Sociological Review*, 30(1), 76-89. <https://doi.org/10.1093/esr/jct023>

- Wilks, T. (2004). The Use of Vignettes in Qualitative Research into Social Work Values. *Qualitative Social Work*, 3(1), 78-87. <https://doi.org/10.1177/1473325004041133>
- Yerkes, M. (2006). Women's working preferences in the Netherlands, Germany and the UK. *International Journal of Computer Vision - IJCV*.
- Yerkes, M. (2009). Part-time work in the Dutch welfare state: the ideal combination of work and care? *Policy & Politics*, 37(4), 535-552. <https://doi.org/10.1332/030557309x435510>
- Yerkes, M., & Visser, J. (2005). Women's Preferences or Delineated Policies? The development of part-time work in the Netherlands, Germany and the United Kingdom.

Bijlagen

Bijlage 1: Interviewgide

Inleiding:

Bedankt dat ik met u mag spreken over uw werk en keuzes die u daarin maakt. Mijn naam is Jory Hooijer, ik studeer bestuurskunde en ik ben nu bezig met het afronden van mijn master. Dit interview wordt gebruikt voor een project dat het WORKLIFE consortium van de Radboud Universiteit uitvoert bij leerkrachten in Rotterdam en is ook mijn afstudeeronderzoek. Ik wil u eerst bedanken dat u deel wilt nemen aan dit onderzoek. Alles wat u zegt wordt anoniem verwerkt. Voor ik begin, heeft u voor mij vragen over het onderzoek of het interview?

Ik wil dit interview graag opnemen om daarna uit te werken. Bent u daarmee akkoord?

Kunt u iets vertellen over uw keuze om leerkracht te worden?

- Motivatie voor het beroep leerkracht
- Leukste dingen? Uitdagingen?
- Noteer zelf mee!

Barrières: Thuis- en werkfactoren die zorgen voor minder werken

Ik geloof dat u parttime werkt (laat stilte vallen voor bevestiging), hoeveel fte werkt u op school en hoe bent u tot deze keuze gekomen?

- *Hierna helder waarom (door Vrije tijd/ zorgtaken/lichamelijk/andere verplichtingen). Als niet, dan nog vragen!*
- *Algemeen antwoord: Hierna doorvragen op*
 - *U heeft het (niet) over thuissituatie (zoals rol kinderen, rol partner; mantelzorg), kunt u mij iets meer vertellen over de rol hiervan in de afweging voor parttime?*
 - *U heeft het (niet) werksituatie (zoals werkdruk, niet-onderwijs gebonden uren, kunt u mij iets meer vertellen over de rol hiervan in de afweging voor parttime?*

U geeft aan dat de werkfactoren (vul in wat er net is gezegd) een rol spelen in uw afweging. *Bent u buiten uw werktijd nog veel met schooltaken bezig?*

- Doorvragen (bijvoorbeeld: overdracht, rapporten, stukjes schrijven, nakijkwerk)

Stimulansen: Thuis- en werkfactoren die zorgen voor meer werken

Als ik het kort mag samenvatten, u geeft aan dat x, y & z van belang zijn voor u in de afweging om parttime te gaan werken.

In dit onderzoek proberen wij onder meer te begrijpen welke factoren een rol spelen in de keuze om parttime te werken (laat korte stilte vallen, geeft respondent ruimte om nog aan te vullen en te reageren op tot nu toe besproken opties). Stel dat u de vraag zou worden gesteld of u een dag meer zou willen werken, wat zouden voor u de voorwaarden zijn om een extra dag te komen?

- Doorvragen op werkfactoren (steun collega's, op tijd naar huis, minder vergaderen...)
 - Relateer deze aan zowel de thuis- als werkfactoren die genoemd zijn als barrières voor meer werken
- Doorvragen op thuisfactoren (opvang, partner dag minder werken, ouders die in de buurt wonen, steun thuis)

- Relateer deze aan zowel de thuis- als werkfactoren die genoemd zijn als barrières voor meer werken

Vignetten

Wij hebben in overleg met het bestuur twee voorbeeldsituaties ontworpen om het aantrekkelijker te maken om een dag extra te gaan werken. Ik ga zo de twee voorbeeldsituaties met u een voor een bespreken. Ik geef u zo de eerste voorbeeldsituatie. Leest u die rustig door geef aan wanneer u het goed hebt gelezen.

[laat eerste vignet zien]

Als u dit aanbod zou krijgen van uw directeur, zou u dan geneigd zijn om een dag extra te gaan werken?

- Doorvragen: waarom wel of niet?
- Doorvragen (negatief): wat zou er nodig zijn, in deze situatie, om u wel een dag extra te laten werken? [werkfactoren vs thuisfactoren]
- Doorvragen (positief): maakt het uit of het uw eigen klas is of een andere klas op uw school?

Dank u wel. Dan gaan we nu naar de tweede voorbeeldsituatie.

[laat tweede vignet zien]

Hier heb ik dezelfde vraag bij. Als u dit aanbod zou krijgen van uw directeur, zou u dan geneigd zijn om een dag extra te gaan werken?

- Doorvragen: waarom wel of niet?
- Doorvragen (negatief): wat zou er nodig zijn, in deze situatie, om u wel een dag extra te laten werken? [werkfactoren vs thuisfactoren]
- Doorvragen (positief): maakt het uit of het uw eigen klas is of een andere klas op uw school?

Dank u wel voor alle antwoorden! Ik ben aan het einde gekomen van mijn vragen. Wilt u zelf nog iets toevoegen of zijn er mogelijk nog zaken die niet aan bod zijn gekomen, die u wel van belang acht voor het onderzoek? Of vragen die u voor mij heeft?

Ik wil u nogmaals bedanken voor uw tijd en deelname aan dit interview en daarmee mijn onderzoek. Ik zal nu ook de audio-opname stoppen. Als u wilt kan ik u mijn scriptie sturen als deze af is. Dan wil ik graag uw e-mailadres noteren.

Bijlage 2: Vignetten

Vignet 1



Stelt u zich voor dat uw directeur u aanbiedt om een dag extra te komen werken op school. U krijgt daarbij het normale salaris voor deze extra dag, maar er komen geen niet-onderwijsgebonden uren bij. Dat betekent dat u meer tijd heeft voor het daadwerkelijke schoolwerk en/of meer flexibiliteit om op tijd thuis te zijn.

Vignet 2



Stelt u zich voor dat uw directeur u aanbiedt om een dag extra te komen werken op school. U krijgt daarbij het normale salaris voor deze extra dag, maar u hoeft op deze extra dag pas later te beginnen. Iemand van het school management team (SMT) neemt uw klas van u over. Hierdoor heeft u 's ochtends meer ruimte om zelf uw tijd in te delen.