

Doceren met hart en ziel

Een onderzoek naar de drijfveren van docenten van verschillende generaties, in relatie tot hun inzetbaarheid

Student	Huiam Mudather Ahmed
Opleiding	Publiek Management
Begeleider	dr. H. L. Klaassen
Tweede lezer	dr. M. A. Beukenholdt

Voorwoord

Den Haag, 2013

“Een scriptie; dat is toch gewoon een uit de hand gelopen eindopdracht?”. Met deze moedige, misschien ietwat naïeve, mentaliteit begon ik in 2011 aan mijn master Publiek Management. Een grote eindopdracht is het zeker; een die echter een geheel andere discipline vergt, die ik lang niet altijd kon opbrengen. Toch heb ik datgene kunnen onderzoeken, waar ik me jarenlang over verwonderde.

Mijn lieve ouders migreerden in de jaren tachtig naar Nederland, om hier een fijner bestaan op te bouwen: beter onderwijs voor mijn broers, zusje en ik en daardoor ook verbeterde kansen op een mooiere toekomst. Door de jaren heen kwam ik in aanraking met een groot aantal docenten. Deze maakten het volgen van onderwijs al dan niet plezierig en inspirerend. Mijn favoriete docent op de middelbare school betrad bijvoorbeeld elke dag fluitend zijn lokaal en kon jarenlang met veel passie zijn kennis overdragen. Ook de tegenpool van deze docent ben ik vaak tegengekomen, met ongeïnteresseerde studenten als gevolg. Betrof dit misschien een leeftijdsgebonden verschijnsel? Hoe behoudt een docent zijn/haar passie voor het vak; kan dit beïnvloed worden en zo ja, hoe dan? Het antwoord op deze en andere vragen is te vinden in het onderzoek dat voor je ligt: mijn masterscriptie.

Het schrijven hiervan ging niet zonder slag of stoot en dat ik de eindstreep heb behaald, heb ik onder andere te danken aan een groot aantal bijzondere mensen. Lieve papa en mama, Mudasir, Hiba en Marwaan; bedankt dat ik tijdens dit proces soms (vaak) een onuitstaanbaar kreng heb mogen zijn. Lieve Yasmine; onvoorstelbaar veel dank voor het meedenken, -lezen, -lachen, -huilen en -vloeken. Ik had het niet zonder je gekund.

Ik wil graag mijn begeleider Henk Klaassen bedanken voor de opbeurende feedback wanneer het tegenzat, maar ook de scherpe kritiek wanneer ik te laks was. Ook mijn tweede lezer Tilly Beukenholdt wil ik bedanken, die mij in de laatste fase van nuttig feedback heeft voorzien. Alle docenten die bereid zijn geweest deel te nemen aan het onderzoek wil ik graag bedanken voor hun tijd en behulpzaamheid. Iedereen met wie ik heb kunnen brainstormen en alle experts die ik heb mogen bevragen; bedankt.

Ontzettend veel dank aan alle ‘jongens en meisjes van Berkeley Square’, waar ik een leerzame, bijzondere en iets uit de hand gelopen stageperiode beleefd. Bedankt dat ik er, (on)gewoon, mocht zijn. In het bijzonder veel dank aan Jaap, Martine en Zillah die veel hebben meegelezen en -gedacht. Lieve vrienden en vriendinnen; *“nee sorry, ik moet aan mijn scriptie werken”* zullen jullie vanaf heden niet meer uit mijn mond horen! Beste lezer; veel plezier.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	2
SAMENVATTING	5
1. INLEIDING	7
DOELSTELLING	8
PROBLEEMSTELLING	9
<i>Hoofdvraag</i>	9
<i>Deelvragen</i>	9
WIJZE VAN ONDERZOEK	10
WETENSCHAPPELIJKE EN MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE	11
LEESWIJZER	11
2. ACHTERGROND	13
2.1 VERANDERINGEN IN HET ONDERWIJS	13
2.1.1 <i>Mammoetwet</i>	13
2.1.2 <i>Basisvorming</i>	13
2.1.3 <i>Introductie Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs (VMBO)</i>	14
2.1.4 <i>Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO)</i>	14
2.1.6 <i>Hoger Beroepsonderwijs (HBO)</i>	15
2.1.7 <i>De invloed van onderwijsvernieuwingen op de docent</i>	16
2.2 TRENDS EN ONTWIKKELINGEN	17
2.2.1 <i>Trend 1 Demografische trends</i>	17
2.2.2 <i>Trend 2 De crisis op de arbeidsmarkt</i>	19
2.2.4 <i>Trend 3 Veranderende organisatievormen</i>	20
2.3 CONCLUSIE	21
3. DUURZAAM INZETBAAR, IN ELKE GENERATIE: EEN THEORETISCHE VERKENNING	22
3.1 INZETBAARHEID	22
3.2 MOTIVATIE; EXTRINSIEK EN INTRINSIEK	25
3.2.1 <i>Extrinsieke motivatie: beloning</i>	25
3.2.2 <i>Extrinsieke motivatie: leiderschap versus management</i>	27
3.2.2.1 <i>Typen leiderschap</i>	28
3.2.3 <i>Intrinsieke motivatie: Public Service Motivation</i>	30
3.3 GENERATIES	31
3.3.1 <i>Mannheim over generaties</i>	31
3.3.2 <i>Generaties op basis van chronologie</i>	32
3.3.3 <i>Generaties op basis van levensfase</i>	32
3.3.4 <i>Indeling van generaties</i>	32
3.4 CONCEPTUEEL MODEL	33
3.5 WERKHYPOTHESEN	35
<i>Veronderstellingen ten aanzien van de generatie pragmatici</i>	35
<i>Veronderstellingen ten aanzien van generatie X</i>	36
<i>Veronderstellingen ten aanzien van de protestgeneratie</i>	36
<i>Wijze van toetsing</i>	36
3.6 OPERATIONALISEREN	37
3.7 CONCLUSIE	38

4. MOTIVATIE EN INZETBAARHEID IN DE PRAKTIJK	39
4.1 AVANS HOGESCHOOL	39
4.2 INTERVIEWS WERKWIJZE	41
4.2.1 Interviewronde 1: Pragmatici (1970 - 1985).....	42
4.2.2 Interviewronde 2: Generatie X (1955 - 1970)	44
4.2.3 Interviewronde 3: Protestgeneratie (1940 - 1955)	46
4.2.4 Interviewronde 4: tweede groep pragmatici (1970 – 1985).....	48
4.2.5 Interviewronde 5: Gemixte groep.....	51
4.2.6 Avans: een overzicht.....	53
4.3 FONTYS, ACADEMY FOR CREATIVE INDUSTRIES	55
4.4 INTERVIEWS	57
4.4.1 Interviewronde 6: Generatie pragmatici (1970 – 1985).....	57
4.4.2 Interviewronde 7: Generatie X (1955 – 1970)	60
4.4.3 Interviewronde 8: Protestgeneratie (1940 – 1955)	62
4.4.3 Fontys: een overzicht	64
4.5 GENERATIES EN HUN MOTIVATIEPATRONEN IN DE PRAKTIJK	66
4.5.1 Generatie pragmatici.....	66
4.5.2 Generatie X.....	69
4.5.3 Protestgeneratie.....	72
4.6 IMPLICATIES	75
5. CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN	77
5.1 THEORETISCHE BEVINDINGEN	77
5.2 EMPIRISCHE BEVINDINGEN	79
5.3 GEVOLGEN.....	80
5.4 AANBEVELINGEN	80
5.4.1 Theoretische aanbevelingen.....	81
5.4.2 Praktische aanbevelingen.....	82
LITERATUURLIJST	85
BIJLAGE I INTERVIEWHANDLEIDING AVANS.....	90
BIJLAGE II INTERVIEWHANDLEIDING FONTYS ACI	91
BIJLAGE III LIJST VAN AFKORTINGEN	93
BIJLAGE IV OVERZICHT VAN TABELLEN, FIGUREN EN BOXEN	94

Samenvatting

De Nederlandse arbeidsmarkt wordt beïnvloed door verschillende demografische en economische ontwikkelingen. Demografische ontwikkelingen, zoals vergrijzing en ontgroening, leiden ertoe dat een steeds grotere groep ouderen uitstroomt, terwijl een steeds kleinere groep jongeren de arbeidsmarkt betreedt. Hierdoor ontstaat een scheve verhouding op de arbeidsmarkt en in organisaties (Trendnota Arbeidszaken, 2011). Wat betreft aantrekkelijk werkgeverschap moet de publieke sector van oudsher opboksen tegen het bedrijfsleven. Toekomstverkenningen tonen dan ook aan dat er personeelstekorten dreigen en er wordt in het bijzonder gewaarschuwd voor een oplopend tekort aan docenten. Indien hierop niet wordt ingespeeld, dreigen er ernstige consequenties voor de continuïteit van het onderwijs in Nederland.

Dit onderzoek richtte zich op een mogelijke oplossing: sturen op motivatie en op deze wijze al het zittend personeel in ieder geval tot en met de pensioensgerechtigde leeftijd inzetbaar te houden. Dit vraagstuk wordt bemoeilijkt door generatieverschillen. In de literatuur worden er vier generaties onderscheiden: generatie Einstein, generatie pragmatici, generatie X en de protestgeneratie. Recent onderzoek van Aart Bontekoning (2007, 2012) gaat in op deze generatieverschillen, maar ook de overeenkomsten tussen de generaties. Het verschil in generaties is relevant; het kan immers een verschil in motivatiepatronen impliceren. Op basis hiervan is onderstaande hoofdvraag geformuleerd, welke centraal stond in dit onderzoek.

“Welke (de)motiverende factoren zijn er te onderscheiden voor docenten van verschillende generaties en welke maatregelen kunnen er worden genomen om hun inzetbaarheid positief te beïnvloeden?”

Met behulp van relevante wetenschappelijke literatuur, is er onderzocht op welke wijze de factoren beloning en leiderschap de intrinsieke en extrinsieke motivatie beïnvloeden. Door het afnemen van interviews op twee HBO-instellingen, Avans Hogeschool en Fontys *Academy for Creative Industries*, zijn deze theoretische bevindingen getoetst in de praktijk. Op beide scholen zijn er interviews gehouden, waarbij leden van de drie betrokken generaties aan het woord kwamen. Vanwege het feit dat generatie Einstein onvoldoende aanwezig was op beide werkvloeren, is ervoor gekozen deze generatie buiten beschouwing te laten. Er kunnen hierdoor slechts uitspraken worden gedaan over de betrokken generaties: pragmatici, generatie X en de protestgeneratie. De interviews hebben geleid tot een inventarisatie van zowel motiverende, als

demotiverende factoren. Per school, is daar een overzicht van te vinden in de paragrafen §4.2.6 (Avans) en §4.5.6 (Fontys ACI).

Door de empirische resultaten en de theoretische kennis naast elkaar te leggen, zijn er uitspraken gedaan met betrekking tot de veronderstelde verbanden. Op basis hiervan zijn de verschillende werkhypothesen getoetst. Hierdoor kan ten aanzien van de onderzoeksvraag het volgende worden gesteld: de factoren beloning en leiderschap zijn van invloed op de extrinsieke motivatie van docenten. Dit geldt voor alle generaties en in het bijzonder voor de generatie pragmatici. Terwijl leiderschap moet worden ingezet om de inzetbaarheid positief te beïnvloeden, kan dit niet van beloning worden gezegd. Beloning is op korte termijn van positieve invloed op de motivatie van de generatie pragmatici, maar dit positieve effect valt op langere termijn weg. Voor de andere generaties is beloning irrelevant in relatie tot hun motivatie en inzetbaarheid.

Op basis hiervan kunnen een aantal aanbevelingen worden gedaan ten aanzien van de wetenschap en de praktijk. Ten aanzien van de wetenschap wordt aanbevolen meer scholen en docenten (van alle generaties) bij verder onderzoek te betrekken. De factoren organisatiecultuur, dienstverband, gezondheid en het al dan niet vervullen van nevenfuncties bleken relevant, maar waren helaas niet meegenomen in dit onderzoek. Daarnaast is onvoldoende gebleken op welke wijze gestuurd kan worden op intrinsieke motivatie. Aanvullend onderzoek kan hier uitkomst bieden.

Ten aanzien van de praktijk moet worden bedacht dat een financiële beloning niet zaligmakend is. In plaats daarvan kan er beter gezocht worden naar een meer passende vorm van leiderschap, waarin onder andere aandacht wordt besteed aan individuele talenten en facilitering van de dialoog. De dialoog dient vooral te worden aangegaan met de generatiegroep pragmatici. Het door henzelf benoemde 'verwende nestsyndroom' kan voor moeilijkheden zorgen in relatie tot hun inzetbaarheid. Op basis van onder andere deze dialoog kan passend beleid worden geformuleerd.

1. Inleiding

De Nederlandse arbeidsmarkt wordt beïnvloed door verschillende demografische en economische ontwikkelingen. Demografische ontwikkelingen, zoals vergrijzing en ontgroening, leiden ertoe dat een steeds grotere groep ouderen uitstroomt, terwijl een steeds kleinere groep jongeren de arbeidsmarkt betreedt. Hierdoor ontstaat een scheve verhouding op de arbeidsmarkt (Trendnota Arbeidszaken, 2011). De publieke sector heeft het hierin zwaar te verduren: in vergelijking met de private sector is een groter percentage van het personeelsbestand vergrijsd en zal binnenkort aan 'vervanging' toe zijn. Bovendien moet de publieke sector van oudsher concurreren met de private sector wanneer het gaat om aantrekkelijk werkgeverschap en behoud van personeel. Daarnaast zorgen economische ontwikkelingen, zoals bezuinigingen, ervoor dat zowel publieke als private organisaties 'meer moeten doen met minder personeel'. Dit leidt tot een aanbod van arbeid dat groter is dan de vraag naar arbeid (ibid, p. 19).

Het Verbond Sectorwerkgevers Overheid (VSO) en de Samenwerkende Centrales Overheidspersoneel (SCO) heeft een toekomstverkenning uitgevoerd, getiteld "De grote uittocht". Hieruit bleek dat in de aanloop naar 2020 zeven van de tien werknemers bij de overheid zullen vertrekken. Hier zijn verschillende redenen voor, waarvan de belangrijkste pensionering, of het overstappen naar een baan buiten de publieke sector zijn (De grote uittocht, 2011).

De toekomstverkenning toont ook aan dat er personeelstekorten dreigen. In 2013 en 2014 worden de grootste knelpunten verwacht in het onderwijs. In een rapport uit 2007 (LeerKracht!, 2007) wordt reeds gewaarschuwd voor een oplopend tekort aan docenten. Dit tekort is zowel van kwantitatieve, als kwalitatieve aard. Vanwege de eerder genoemde vergrijzing in de publieke sector in het algemeen en in het onderwijs in het bijzonder, zal een groot aantal docenten uitstromen, terwijl de instroom van nieuwe docenten de uitstroom onvoldoende compenseert (LeerKracht!, 2007; p. 14). Daarnaast vullen scholen openstaande vacatures nu al vaak in door onbevoegde of minder gekwalificeerde leraren voor de klas te zetten. Dit vergroot het kwalitatieve probleem (ibid). Indien hierop niet wordt ingespeeld, dreigen er ernstige consequenties voor de continuïteit van het onderwijs in Nederland (ibid).

Er is voor de geschetste problematiek een aantal oplossingen denkbaar. Zo zou er landelijk kunnen worden nagedacht over de mogelijkheden tot her-, om- en bijscholing om onderwijs te kunnen blijven garanderen. Dit onderzoek zal zich richten op een andere mogelijke oplossing: sturen op motivatie om op deze wijze

zittend personeel langdurig inzetbaar te houden. De stijgende levensverwachting in Nederland is hiervoor een ondersteunend argument. Het vanaf 2013 geleidelijk verhogen van de pensioengerechtigde leeftijd is een van de maatregelen die door de centrale overheid getroffen wordt om hiermee om te gaan (Tweede Kamer, 2012). Dit houdt in dat men steeds langer zal móeten werken. Onderstaand citaat van de toenmalig minister van Sociale Zaken en Werkgelegenheid licht dit toe.

“Omdat we langer leven, langer gezond blijven en dus ook langer kúnnen doorwerken, is verhoging van de AOW-leeftijd ook redelijk,” (Henk Kamp, 2012).

Om docenten langer inzetbaar te houden, dient er aandacht te worden besteed aan vier pijlers: gezondheid, competentie, betrokkenheid en motivatie (Nauta, van de Ven & Halewijn, 2007: p. 7). Men kan met behulp van relatief laagdrempelige maatregelen sturen op optimale gezondheid, bijvoorbeeld door het aanschaffen van ergonomische bureaustoelen. Bij het optimaliseren van competenties en betrokkenheid, kan er gedacht worden aan het aanbieden van cursussen en het faciliteren van gezamenlijke activiteiten. Wanneer het echter gaat om iets persoonlijks, zoals motivatie, zijn er in de wetenschappelijke literatuur verschillende standpunten over hoe hierop gestuurd kan worden. Dit vraagstuk wordt bovendien bemoeilijkt door generatieverschillen. Op dit moment zijn er in het onderwijs meerdere generaties werkzaam, variërend in leeftijden van ongeveer 23 jaar tot 63 jaar. Recent onderzoek van Aart Bontekoning (2007, 2012) gaat in op deze generatieverschillen in organisaties en onderstreept het belang van aandacht voor deze verschillen, maar ook voor de overeenkomsten tussen generaties. Een instrument dat voor de ene generatie als *trigger* (motivatiefactor) kan werken, hoeft niet per definitie als *trigger* te werken voor een andere generatie.

Doelstelling

Door middel van dit onderzoek zal geëxploreerd worden welke factoren motivatie in het onderwijs beïnvloeden, op welke wijze zij deze beïnvloeden en welke instrumenten kunnen worden ingezet die de motivatie van docenten beïnvloeden. Er zal hierbij worden gekeken naar docenten van verschillende generaties om te achterhalen in hoeverre deze factoren verschillen per generatie. Gezien de huidige tijd van vergrijzing is het nu, meer dan ooit, van belang te verkennen hoe docenten gemotiveerd inzetbaar kunnen blijven. Dit onderzoek zal uiteindelijk resulteren in een set van aanbevelingen. Op basis van bovenstaande doelstelling kan er een probleemstelling worden geschetst.

Probleemstelling

De probleemstelling kan naar aanleiding van voorgaande paragrafen kort samengevat worden. Het feit dat de Nederlandse bevolking in sterke mate vergrijsd, zorgt voor problemen. De vergrijzing in combinatie met economische ontwikkelingen hebben hun invloed op de arbeidsmarkt in het algemeen en in de onderwijssector in het bijzonder. Hoe zorg je ervoor dat in een tijd van beperkte instroom en grote uitstroom, docenten zo gemotiveerd mogelijk blijven werken?

Hoofdvraag

Om te kunnen verkennen welke factoren de motivatie van docenten beïnvloeden, is het belangrijk een probleemstelling te formuleren die als leidraad kan dienen voor het onderzoek. De eerder toegelichte doelstelling heeft geleid tot het formuleren van de volgende hoofdvraag:

“Welke (de)motiverende factoren zijn er te onderscheiden voor docenten van verschillende generaties en welke maatregelen kunnen worden genomen om hun inzetbaarheid positief te beïnvloeden?”

Deelvragen

De voorgaande hoofdvraag is gesplitst in verschillende deelvragen, om de duidelijkheid en structuur van het geheel te kunnen garanderen. De som van de antwoorden op de deelvragen zal aan het eind van dit onderzoek leiden tot beantwoording van de hoofdvraag.

1. Welke recente ontwikkelingen zijn er te onderscheiden in het onderwijs?

Het is essentieel dat wordt stil gestaan bij trends en ontwikkelingen in Nederland en het onderwijs in Nederland. Het wordt zo duidelijk welke ontwikkelingen een rol spelen binnen dit vraagstuk. De beantwoording van deze deelvraag, waarmee een context wordt geschetst, is terug te vinden in hoofdstuk twee.

2. Welke factoren beïnvloeden motivatie en hoe is dit te verklaren?

Om te verkennen welke factoren motivatie beïnvloeden, is het allereerst van belang een heldere definitie te verkrijgen van het begrip. Om dit te achterhalen zal een literatuurstudie worden verricht. Een verkenning van dit begrip zal naar voren komen in hoofdstuk drie. Met behulp van relevante, bestaande literatuur zal achterhaald worden welke factoren de motivatie van docenten beïnvloeden en kan een inventarisatie worden gemaakt van zogeheten motiverende factoren.

3. Welke rol van betekenis spelen generaties in het motivatievraagstuk?

De motivatie verschilt van mens tot mens, maar ook van generatie tot generatie. Zo heeft elke generatie eigen behoeften en wensen in een organisatie. Een theoretische verduidelijking hiervan biedt tevens meer inzicht in verschillen die er kunnen zijn tussen de generaties, wat betreft motivatie. Een instrument dat voor de een werkt als een *trigger*, kan voor een ander geen rol van betekenis spelen (of zelfs demotiverend werken). Op basis van een verkenning van relevante wetenschappelijke literatuur zal in hoofdstuk drie een antwoord hierop worden gegeven.

4. Hoe komen de verkende (de)motiverende factoren en de verschillende generaties naar voren in de praktijk?

De voorgaande deelvragen worden vanuit de wetenschappelijke literatuur beantwoord. Deze deelvraag zal ingaan op hoe de besproken theoretische concepten een rol spelen in de praktijk. Op welke wijze dit gebeurt, wordt besproken in de volgende subparagraaf.

5. Welke maatregelen kunnen worden genomen om inzetbaarheid positief te beïnvloeden?

Op basis van de verkregen antwoorden op de eerdere deelvragen, kan er gekeken worden naar welke soort maatregelen zijn aan te bevelen. De maatregelen zullen worden geformuleerd aan de hand van de bevindingen uit dit onderzoek. Het doel is om, met behulp van de aanbevolen maatregelen, docenten duurzamer inzetbaar te houden.

Wijze van onderzoek

Voor een onderzoek is het van belang verschillende bronnen te raadplegen, ten behoeve van de betrouwbaarheid en validiteit van de uiteindelijke bevindingen. In dit onderzoek wordt ook triangulatie toegepast: er worden meerdere onderzoeksmethoden gehanteerd. Er wordt gebruik gemaakt van reeds bestaand materiaal en semigestructureerde interviews. Het bestaande materiaal zal dienen als basis voor het theoretische deel van dit onderzoek. Er zal worden ingegaan op de relevante concepten en hun achtergrond: wat is duurzame inzetbaarheid en (hoe) hangt dit samen met motivatie? De keuze voor semigestructureerde interviews, op twee scholen, leidt ertoe dat er voor respondenten ruimte is om nieuwe zaken aan het licht te brengen. Dit kunnen waardevolle toevoegingen zijn voor het onderzoek, waarop aan de hand van volledig gestructureerde interviews niet gestuit zou zijn. Door een tweede school bij het onderzoek te betrekken, kan er meer data worden verzameld (zie verder §4.2). Dit komt ten goede aan de betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid van de bevindingen. Vanwege het feit dat generatie Einstein onvoldoende aanwezig is op beide werkvloeren, is ervoor gekozen deze generatie buiten beschouwing

te laten. Er kunnen hierdoor slechts uitspraken worden gedaan over de betrokken generaties: pragmatici, generatie X en de protestgeneratie.

Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

Een probleemstelling dient zowel theoretisch, als maatschappelijk relevant te zijn. Hierbij wordt met theoretische relevantie bedoeld dat het onderzoek, waarvoor de probleemstelling wordt geformuleerd, zal bijdragen aan bestaande beschikbare theorie over het onderwerp. Het moet van zekere toegevoegde waarde zijn, zodat anderen met de resultaten van het onderzoek iets kunnen zeggen over andere fenomenen (Lehnert, Miller & Wonka, 2007: p. 23). Bij de term maatschappelijke relevantie gaat het er vooral om dat het onderzoek iets bijdraagt aan de oplossing van actuele beleidsvraagstukken en/of maatschappelijke vraagstukken. Het moet inspelen op hetgeen burgers en overheid op dat moment bezighoudt (ibid). Met name het feit dat er een verkenning wordt verricht naar factoren die de inzetbaarheid beïnvloeden van docenten, is relevant te noemen. Met het oog op het dreigend tekort aan docenten kan dit onderzoek relevante informatie bieden en aanbevelingen doen hoe men op dit tekort kan inspelen. In het onderzoek wordt een onderscheid gemaakt in generaties; dit kan tevens tot nieuwe inzichten leiden. In een onlangs verschenen uitgave van Kluwer (*Over Duurzame Inzetbaarheid*, 2012) wordt ingegaan op het belang om rekening te houden met specifieke wensen van elke generatie, om deze energiek en productief aan het werk te houden. Terwijl het belang wordt onderstreept, wordt tevens gesteld dat er, vanuit wetenschappelijk oogpunt, nog te weinig bekend is om er valide uitspraken over te kunnen doen (ibid, p. 12). Bovendien is er überhaupt weinig tot geen relevant wetenschappelijk inzicht in de factoren die inzetbaarheid al dan niet beïnvloeden (zie ook van der Klink et al., 2011).

Het maatschappelijke aspect van de relevantie kan worden gevonden in huidige 'hot issues' in de samenleving. Een voorbeeld hiervan is het verhogen van de pensioengerechtigde leeftijd. Dit zorgt op het moment van schrijven voor veel commotie, onder andere in de publieke opinie. Dit onderzoek kan hier relevante informatie over verschaffen. Bevindingen met betrekking tot factoren die de inzetbaarheid van oudere generaties beïnvloeden, kunnen uitkomst bieden voor de groep mensen die vlak voor hun pensioen te horen krijgt dat ze nog een tijd door moeten werken. Andere maatschappelijke kwesties die hiermee nauw samenhangen zullen nader toegelicht worden in hoofdstuk twee.

Leeswijzer

Dit onderzoek beslaat een groot aantal pagina's. Om het geheel leesbaar te houden, is deze leeswijzer opgesteld. In het eerstvolgende hoofdstuk worden een aantal ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijsstelsel toegelicht. Er wordt ook stil gestaan bij de ontwikkelingen die de publieke sector en het onderwijs in het bijzonder treffen. Met deze toelichtingen wordt de urgentie van

het vraagstuk weergegeven. Vervolgens zal er in hoofdstuk drie met behulp van relevante wetenschappelijke literatuur aandacht worden besteed aan de begrippen die in dit onderzoek gehanteerd zijn. In datzelfde hoofdstuk zijn tevens het conceptueel model en de daaruit afgeleide operationalisering van relevante concepten te vinden. In hoofdstuk vier zal worden stil gestaan bij de empirische bevindingen, waarna er in het vijfde en laatste hoofdstuk ruimte is voor conclusies en aanbevelingen.

2. Achtergrond

Het Nederlandse onderwijsstelsel heeft door de jaren heen een aantal grote veranderingen gekend. Niet alleen het aantal veranderingen heeft tot op de dag van vandaag invloed op het onderwijs, ook de wijze waarop de veranderingen hebben plaatsgevonden zijn daarop van invloed. Daarnaast is een aantal trends en ontwikkelingen te onderscheiden, die alle Nederlandse sectoren treft. Deze beïnvloeden de publieke sector als geheel en het onderwijs in het bijzonder. In dit hoofdstuk zal eerst stil worden gestaan bij de achtergrond van het onderwijsvraagstuk: hoe is het onderwijsstelsel, dat we vandaag de dag kennen, tot stand gekomen? Dit zal worden geïllustreerd aan de hand van verschillende ontwikkelingen op dit gebied¹. Hoe hebben deze ontwikkelingen te maken met de motivatie en loopbaan van een docent? Vervolgens zullen de trends, die de Nederlandse samenleving en publieke sector raken, worden omschreven. Hoe wordt het onderwijs hierdoor beïnvloed? Het hoofdstuk zal afgesloten worden met een korte conclusie.

2.1 Veranderingen in het onderwijs

2.1.1 Mammoetwet

In 1968 werd de Wet op het Voortgezet Onderwijs ingevoerd; door de enorme reikwijdte van de wet kreeg deze al snel de bijnaam: de Mammoetwet. Deze kan worden gezien als een stelselwijziging waarin de doorstroming binnen de schooltypes werd bevorderd (Lagerweij et al., 2004). De bestaande schooltypes zoals de hbs, de mms, de ambachtsschool en de huishoudschool maakten plaats voor nieuwe schooltypes. Zo ontstonden onder andere het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, het middelbaar en hoger algemeen vormend onderwijs (Wettekst, artikel 2).

De Mammoetwet had vooral als doel de doorstroming binnen het onderwijs te bevorderen. Daarmee werd tevens beoogd de onderwijsdeelname van leerlingen uit achterstandsgroepen te vergroten. Er waren critici: volgens velen behaalde de wet deze vooraf gestelde doelen niet. Anderen vonden juist dat de wet niet ambitieus genoeg was opgesteld (Karstanje, in Lagerweij et al., 2004).

2.1.2 Basisvorming

De Basisvorming had onder andere als doel een minimaal onderwijspeil voor alle leerlingen te bereiken. Deze minimale norm moest voor iedereen haalbaar zijn, ongeacht afkomst en niveau. Hierin werd vastgehouden aan de structuur van het eerder ontworpen categoriale stelsel en werd tegelijkertijd een gemeenschappelijk leerplan aangeboden. Vanaf dit moment werd het bijbrengen van culturele waarden gezien als kerntaak van de school.

¹ De beschrijving van de ontwikkelingen is niet op chronologische wijze verricht.

De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid adviseerde brede acceptatie voor de invoering van de Basisvorming te laten blijken. Dit zou moeten blijken door een brede steun voor de wet in het parlement te verwerven (Basisvorming in het Onderwijs, 1986). De invoering van de Basisvorming is een goed voorbeeld van een grootschalige innovatie. Ondanks, of misschien juist dankzij deze grootschaligheid waren er veel bezwaren. Zo bleek het programma maar beperkt uitvoerbaar (Diephuis & van Kasteren, 2003). Er werd bijvoorbeeld gestreefd naar het aanbieden van 15 vakken, maar dat bleek te veel en te ambitieus. Daarnaast was er weinig steun en een beperkte wetshandhaving door de overheid. De scholen hadden te maken met optredende schaalvergrotingen en een gebrek aan faciliteiten.

2.1.3 Introductie Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs (VMBO)

In 1999 werd het beroepsonderwijs herzien. Het VMBO startte door middel van een grootschalige vernieuwing. De invoering van het VMBO had als doel de mavo en het VBO te integreren en te vernieuwen. Daarnaast zou zowel de aansluiting op het vervolgonderwijs, als de aansluiting op de arbeidsmarkt geoptimaliseerd kunnen worden (Miedema & Stam, 2008: p. 12).

Ook hier waren er critici. Leerlingen van de mavo werden nu verplicht tot deelname aan het beroepsonderwijs, waardoor in de ogen van vele ouders leerlingen 'degradeerden' van 'denkers' tot 'doeners'. Daarnaast ging de leerlingenpopulatie steeds meer bestaan uit leerlingen afkomstig uit allochtone bevolkingsgroepen. Hierdoor zou in de ogen van autochtone Nederlanders het onderwijsniveau onder druk komen te staan (Miedema & Stam, 2008: p. 13). Andere critici namen de leerwegen onder vuur; deze werden als 'te theoretisch' bestempeld. Ondanks deze landelijke kritieken leidde de start van het VMBO tot energie bij scholen. Zij gingen aan de slag en probeerden elk op hun eigen wijze het theoretische aspect van elke leerweg te integreren met het praktijkgerichte (Miedema & Stam, 2008: p. 13).

2.1.4 Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO)

Het middelbaar beroepsonderwijs was al jarenlang onderwerp van kritiek vanwege de heersende aansluitingsproblematiek. De gebrekkige aansluiting van het MBO op de arbeidsmarkt was in 1984 voor Commissie Wagner aanleiding om het beroepsonderwijs als een verantwoordelijkheid van onderwijs, overheid en bedrijfsleven te benoemen (Miedema & Stam, 2008: p. 14). De aandacht die Commissie Wagner voor deze problematiek genereerde, zorgde ervoor dat het hoog op de politieke agenda werd geplaatst. Niet lang daarna werd door de Commissie Rauenhoff een start gemaakt met het leren op de werkplek. Dit vormde de basis voor de in 1993 tot stand gekomen 'Wet Educatie en Beroepsonderwijs'. Deze wet voorziet in een formele kwalificatiestructuur. Hierdoor kan precies worden voorgeschreven aan welke eisen de

afgestudeerden van een bepaalde opleiding moesten voldoen (Miedema & Stam, 2008: p. 14).

De in het leven geroepen kwalificatiestructuur en de daarin gehanteerde indicatoren riepen vanuit de scholen al snel veel weerstand op (Miedema & Stam, 2008: p. 14). Docenten ervoeren een gebrek aan vrijheid en autonomie om eigen beslissingen te nemen en scholen konden onvoldoende eigen onderwijsvernieuwingen doorvoeren. Naar aanleiding hiervan werd het 'Herontwerp Kwalificatiestructuur' geformuleerd, met als doel competentieprofielen te ontwikkelen. Er werd hierover advies gevraagd aan adviesbureau Berenschot; dat luidde als volgt: *"Het competentiegericht onderwijs vormt het adequate antwoord op de maatschappelijke problemen rond schooluitval en gebrekkige aansluiting tussen onderwijs en beroepspraktijk. Er zijn echter grote knelpunten in de uitvoering van, de regie en het toezicht op, en de communicatie over de operatie"* (Basoski, Wiegiers & Overmeer, 2007: p. 23). Berenschot adviseerde de vernieuwing uit te stellen (Miedema & Stam, 2008: p. 14). Per 1 januari 2012 is het herontwerp alsnog in werking getreden (Rijksoverheid, 2012).

2.1.6 Hoger Beroepsonderwijs (HBO)

Terwijl het HBO ten tijde van de Mammoetwet onderdeel was van het voortgezet onderwijs, kreeg het in 1986 een eigen wettelijk kader. Vanaf 1993 ging het, samen met het wetenschappelijk onderwijs, op in de 'Wet Hoger Onderwijs'. Een andere ontwikkeling in het HBO was de STC-operatie die plaatsvond in 1983. De STC stond voor schaalvergroting, taakverdeling en concentratie en had vele fusies tot gevolg (Miedema & Stam, 2008: p. 15).

De rendementsproblematiek, die in het MBO dominant geworden was, speelt ook in het HBO. Dit houdt in dat er voldoende instroom is vanuit havo en vwo, terwijl er in veel mindere mate sprake is van instroom uit het MBO. Dit is te wijten aan de eigen rendementscijfers van het MBO: meer dan dertig procent van de leerlingen verlaat zonder diploma het onderwijs (AD, 2010).

Daarnaast behalen de HBO-studenten, afkomstig van het MBO, slechtere resultaten dan studenten afkomstig van de havo en vwo; dit duidt op een aansluitingsprobleem. Behalve dit aansluitingsprobleem, is de aansluiting van het HBO op de arbeidsmarkt ook problematisch te noemen. Vanaf 1990 werden werkplekleren, studieloopbaanbegeleiding en competentiegericht leren ook geïntroduceerd in het HBO (Miedema & Stam, 2008: p. 15). Deze ontwikkelingen werden vaak centraal aangestuurd. Om niet te veel achter te blijven op het niveau van wetenschappelijke onderwijsinstellingen, werd een *upgrading* van het HBO ingezet. Er werden HBO-promotietrajecten in het leven geroepen waardoor HBO-instellingen zichzelf behalve onderwijsinstelling, ook kennisinstelling konden noemen. Al deze ontwikkelingen hebben vooral bij

oudere docenten tot veel scepsis geleid. Zij voelen vooral niets voor begrippen als 'competentiegericht opleiden'. Vooral de oudere docenten die werken in het HBO hebben weinig binding met dergelijke ontwikkelingen (Miedema & Stam, 2008: p. 15).

2.1.7 De invloed van onderwijsvernieuwingen op de docent

Er kan, naar aanleiding van voorgaande ontwikkelingen, worden gesteld dat er onvoldoende sprake is geweest van geslaagde vernieuwingen. De oorzaak hiervan is, volgens scholen en onderzoekers, de wijze waarop deze vernieuwingen zijn ingevoerd (*top-down*; door het management bepaald, op de werkvloer uitgevoerd). Door deze manier van invoering krijgen docenten het gevoel dat er aan hun professionaliteit voorbij wordt gegaan. Docenten worden in grote vernieuwingen niet als professionals gezien, maar krijgen vooral een ondergeschikte, uitvoerende rol toebedeeld (Miedema & Stam, 2008: p. 15).

Al in 1999 schreven enkele onderzoekers dat het voor docenten lastig is om door anderen bedachte vernieuwingen uit te voeren (Ghaith & Yaghi, in Meijer, 1999). Daarnaast is het ook lastig om de hiervoor benodigde competenties te ontwikkelen (*ibid*). Er kan op basis van de eerdere paragrafen gesteld worden dat bij de formulering van de vernieuwingen vooral wordt nagedacht over het leren van de studenten. Hoe kan het onderwijs zodanig worden ingericht, dat de studenten zich optimaal weten te ontwikkelen? Daarbij wordt voorbij gegaan aan het leren en de ontwikkeling van een docent, terwijl deze docent juist de ontwikkeling van studenten moet faciliteren en stimuleren (Miedema & Stam, 2000; 2002). Daarnaast, zoals vaak bij *top-down* gestuurde veranderingen, lopen docenten tegen problemen aan: de in de top bedachte vernieuwingen, kennen hun beperkingen op de werkvloer. In het ergste geval zijn ze zelfs praktisch onuitvoerbaar (*ibid*).

Dit alles komt niet ten goede aan de motivatie van de docent. Deze voelt zich, door de vele keren dat hij en zijn autonomie worden gepasseerd, niet serieus genomen (Miedema & Stam, 2008: p. 1). De vernieuwingen hebben geen kans van slagen zonder draagvlak onder de docent en de docenten verliezen, vanwege de ondergeschikte rol die zij constant krijgen toebedeeld, door de jaren heen hun bereidheid zich in te zetten ten behoeve van de vele hervormingen (*ibid*).

2.2 Trends en ontwikkelingen

Naast de veranderingen die het onderwijs heeft doorgemaakt, is er ook een aantal ontwikkelingen die Nederland als geheel treft en die een speciale impact hebben op het onderwijs. Sinds 2009 beleeft Nederland de heftigste crisis sinds de dertiger jaren van de vorige eeuw (Tweede Kamer der Staten Generaal, 2010: p. 6). Door deze crisis is zowel het begrotingstekort, als de overheidsschuld toegenomen. Al in 2010 werd daarover vastgesteld dat flinke bezuinigingen noodzakelijk waren om de overheidsuitgaven weer op orde te krijgen (ibid: p. 7). Naast deze ontwikkeling heeft de publieke sector als geheel te maken met ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Zo zal het openbaar bestuur als geheel tussen 2010 en 2020 worden geconfronteerd met een grote uittocht van personeel, zowel door veranderingen in de organisatie van de overheid als vanwege pensionerende ambtenaren. Dit maakt het noodzakelijk dat zittende werknemers langer en beter ingezet worden, dus duurzaam inzetbaar blijven. In dit hoofdstuk worden ontwikkelingen toegelicht in de samenleving, maar ook ontwikkelingen specifiek in de onderwijssector. Deze ontwikkelingen schetsen de noodzaak om stil te staan bij duurzame inzetbaarheid van werknemers in het algemeen en van docenten in het bijzonder.

In het rapport “De Grote Uittocht” (Verbond Sectorwerkgevers Overheid; Samenwerkende Centrales Overheidspersoneel & Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2010) worden enkele trends geschetst waar Nederland mee te maken heeft, dan wel mee te maken zal krijgen. Enkele hiervan zullen vanwege hun relevante consequenties uiteen worden gezet.

2.2.1 Trend 1 Demografische trends

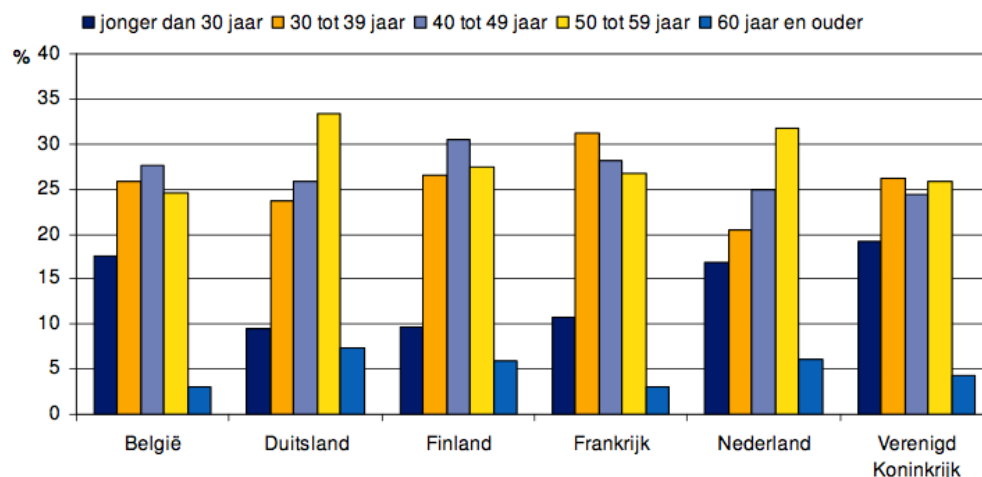
De bevolking verandert niet alleen van leeftijd en samenstelling, ook is er gelijktijdig sprake van veranderingen in immigratie- en emigratiestromen, ontgroening en is er een afname merkbaar van de beroepsbevolking. Elke van deze genoemde ontwikkelingen brengen consequenties met zich mee. Zo is de bevolking enorm gegroeid als gevolg van de zogeheten ‘babyboom’ na de Tweede Wereldoorlog. Door toegenomen welvaart en leefomstandigheden bleef men steeds langer leven, terwijl het aantal jongeren stabiel bleef, met als gevolg: vanaf 1960 zien we een stelselmatige en exponentiële stijging van het aantal ouderen (ibid: p. 21). Vooral in de publieke sector is dit problematisch; drie op de tien ambtenaren zal uitstromen in de jaren tot 2013 (ibid). In de jaren daarna (2013 -2020) loopt dit aantal steeds verder op.

2.2.1.1 Vergrijzing op de arbeidsmarkt en in het onderwijs

Vergrijzing van de bevolking is een verschijnsel dat niet alleen Nederland treft. Het Centraal Bureau voor de Statistiek heeft een onderzoek uitgevoerd, waarbij de vergrijzing internationaal wordt vergeleken (CBS, 2012), enerzijds op basis

van de feitelijke huidige situatie, anderzijds op basis van prognoses. Vergrijzing wordt hierbij opgevat als de verhouding tussen het aantal personen van 65 jaar of ouder, ten opzichte van de individuen in de leeftijdsgroep van 15 tot en met 64 jaar. Wanneer de internationale verhoudingen wat betreft vergrijzing specifiek worden bekeken in de onderwijssectoren, geeft dat het onderstaande beeld (figuur 2.2).

Figuur 2.2 Leeftijdscategorieën in het onderwijs 2008



Bron: Stamos.nl (StatExtracts, OESO)

Figuur 2.2 geeft de leeftidsverhoudingen weer in het gehele onderwijs in 2008. Wanneer er wordt gekeken naar de categorie 50 tot 59 jaar, blijkt dat deze groep in Duitsland en Nederland 'koploper' is, met vergelijkbare percentages, respectievelijk 33% en 32%.

Voor in het Nederlandse onderwijs is er sprake van vergrijzing en ontgroening, in vergelijking met andere sectoren, zoals blijkt uit tabel 2.2, waarin gegevens zijn opgenomen van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS)(2012).

Tabel 2.2 Gemiddelde leeftijd (in jaren) per sector

Gemiddelde leeftijd (in jaren) per sector						
Sectoren	Perioden->	1995	2001	2003	2005	2010
Horeca		36,7	34,1	33,5	34,4	34,5
Openbaar bestuur en overheidsdiensten		38,6	40,7	41,0	41,9	43,0
Financiële dienstverlening		37,0	37,4	38,0	38,8	40,9
Onderwijs		41,6	42,2	42,5	42,8	43,4

Bron: CBS 2012

Wanneer het onderwijs wordt vergeleken met, bijvoorbeeld, de financiële dienstverlening, is te zien dat in 1995 de gemiddelde leeftijd in de financiële dienstverlening 37 jaar was, terwijl in het onderwijs de gemiddelde leeftijd op dat moment al 41,6 jaar was. In 2010 was dit voor de financiële dienstverlening

nog 40,9, terwijl dit in het onderwijs al is gestegen naar 43,4 jaar. Ook wanneer er wordt gekeken naar de sectoren horeca en het gehele openbaar bestuur blijkt dat er vergrijzing in alle sectoren optreedt, maar in het onderwijs is deze in 2010 het sterkst (CBS, 2012). Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat deze vergrijzde werknemers in het onderwijs nog werkzaam zijn vanwege hun passie voor het vak. Het empirische onderdeel van dit hoofdstuk zal dit moeten verduidelijken.

Er kan ook worden gekeken naar verzuim als indicator voor de noodzaak te investeren in het inzetbaar houden van medewerkers. De redenering is dat, wanneer werknemers minder gemotiveerd en energiek zijn, het verzuim hoger wordt. Uit cijfers van het CBS (zie tabel 2.2(2)) wordt duidelijk dat het ziekteverzuimpercentage in het onderwijs vele malen hoger is dan in bijvoorbeeld de financiële dienstverlening en dat dit percentage bovendien elk jaar stijgt. Waar in 2008 het ziekteverzuimpercentage in de financiële dienstverlening 2,9% bedroeg, was dit in het onderwijs 4,9%. In 2011 zijn deze percentages gestegen naar respectievelijk 3,3% en 5,1%.

Tabel 2.2 (2) Overzicht ziekteverzuim in percentages

Ziekteverzuimpercentage (per sector, per jaar)				
	2008	2009	2010	2011
Commerciële dienstverlening	3,4	3,3	3,5	3,4
Horeca	2,5	2,1	2,3	2,4
Financiële dienstverlening	2,9	2,8	3,2	3,3
Onderwijs	4,9	5,0	5,1	5,1

Bron: CBS 2012

Deze stijgende ziekteverzuimpercentages kunnen in de toekomst leiden tot verdere knelpunten. Een hoog ziekteverzuim kan leiden tot uitval en uitstroom van docenten, terwijl aandacht voor vitaliteit leidt tot een daling van het verzuim, zo blijkt uit eerder onderzoek (Vitaliteitscentrum, 2012).

Niet alleen de demografische ontwikkelingen hebben hun invloeden op de arbeidsmarkt, ook de economische situatie is hierop van invloed. In de volgende paragraaf zal hierbij worden stilgestaan.

2.2.2 Trend 2 De crisis op de arbeidsmarkt

De crisis heeft enorme kosten met zich mee gebracht, maar ook de blijvende stijgende kosten, die te maken hebben met de vergrijzing van de bevolking drukken, op de begroting (CSO, VSO & BZK, 2010: p. 40). Dit beperkt de publieke sector in haar doen en laten. Er wordt in alle denkbare sectoren gekort op de

budgetten. De onderwijssector wordt daarbij zo veel mogelijk ontzien (Rijksoverheid, 2012). De economische vooruitzichten zijn anno 2013 nog steeds onzeker. De recessie heeft de overheidsfinanciën fors verslechterd. De komende jaren worden de overheidsfinanciën op orde gebracht. Bezuinigingen zijn onontkoombaar en deze hebben gevolgen voor de arbeidsmarkt. In het komende decennium worden knelpunten voorspeld op de arbeidsmarkt, maar de effecten zijn ook nu al merkbaar. Zo stond het aantal openstaande vacatures eind 2012 op 101.000, 22.000 minder dan eind 2011 (Elsevier, 2013; CBS, 2013). Dit is het laagst aantal nieuwe vacatures sinds 2003 (CBS, 2012). Nederland heeft de bodem van de crisis dan ook nog niet bereikt, aldus minister Lodewijk Asscher (Elsevier, 2013).

De publieke sector heeft hier zwaar onder te lijden: bij het werven en behouden van werknemers moet het openbaar bestuur concurreren met de private sector (Theeuwes & Heyma, 2010: p. 23). Wat betreft aantrekkelijk werkgeverschap moet de publieke sector van oudsher opboksen tegen het bedrijfsleven (ibid). De overheid is bovendien sterk vergrijsd en loopt daardoor tegen een grote vervangingsvraag aan. Ongeveer tweederde van de werknemers in de publieke sector is hoog opgeleid. Verwacht wordt dat de vraag naar hoger opgeleiden in de economie het aanbod zal overtreffen en dat vooral op die arbeidsmarkt grote knelpunten ontstaan. De overheid als werkgever wacht dus een zware taak (ibid).

2.2.4 Trend 3 Veranderende organisatievormen

In het klassieke beeld van een organisatie is er sprake van één leider, die leiding geeft aan de organisatie en/of afdeling. Er is nu steeds meer een verschuiving gaande. Hierbij is leiderschap niet langer een concrete, afgebakende taak, die gekoppeld is aan een vaste functie met bijbehorende status (Dijkstra & Feld, 2012: p. 11). In plaats daarvan wordt het steeds meer een sociaal proces, dat door meerdere personen gezamenlijk en tegelijkertijd wordt ingevuld. Leiderschap krijgt hierdoor het karakter van *'shared leadership'* (Dijkstra & Feld, 2012: p. 11).

Deze verandering kan implicaties met zich mee brengen voor de inzetbaarheid. Het kan namelijk zo zijn dat wanneer docenten gezamenlijk een bepaalde leiderschapsrol vervullen, dit een positieve invloed heeft op hun betrokkenheid, waardoor ze energiek en gemotiveerd blijven. In §2.1.7 kwam naar voren dat docenten zich bij vernieuwingen vaak gepasseerd voelen; dit komt niet ten goede aan hun motivatie. De verwachting is dat *'gedeeld leiderschap'* docenten kan helpen om zelf weer de regie in handen te nemen over de inhoud van het vak. Daarnaast kan dit hen ook helpen om meer betrokkenheid en inspraak te creëren in het onderwijsvernieuingsbeleid en andere schoolontwikkelingen (APS, 2011). In hoofdstuk drie zal daar verder op in worden gegaan.

2.3 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn de verschillende grootschalige ontwikkelingen in het onderwijs op een rij gezet. Hieruit bleek dat deze veranderingen te vaak *top-down* zijn ingezet en te ambitieus van karakter waren. Dit heeft er mede voor gezorgd dat er onder docenten vaak te weinig draagvlak bestond voor deze innovaties. Een andere reden voor het onvoldoende slagen van onderwijsontwikkelingen, is de rol die docenten toebedeeld krijgen. Te vaak wordt er aan hun professionaliteit voorbijgegaan en zijn zij slechts verantwoordelijk voor de uitvoering, terwijl er niet stil gestaan wordt bij hun leren en ontwikkeling. Hieruit is een les te trekken; er valt namelijk veel te winnen wanneer de docent serieuzer wordt genomen en er meer aandacht wordt besteed aan zijn rol. Dit zou ten goede komen aan het draagvlak, maar ook aan de motivatie die zij ervaren voor hun werk.

Dit hoofdstuk heeft ook aangetoond dat andere ontwikkelingen in Nederland zorgen voor knelpunten in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. De steeds vergrijzende samenleving zal op den duur zorgen voor uittreding van vele werknemers, zorgend voor knelpunten op de arbeidsmarkt. De onderwijssector wordt hier in het bijzonder door getroffen. Het is een sector waarin werknemers eerder uittreden, zo kan worden geredeneerd aan de hand van de verzuimpercentages. Tegelijkertijd is het een sector waarin in sterke mate sprake is van vergrijzing.

Al deze geschetste ontwikkelingen geven een beeld van de context van het inzetbaarheidsvraagstuk. In het volgende hoofdstuk komen theoretische concepten aan bod, die relevant kunnen zijn bij het inspelen op dit inzetbaarheidsvraagstuk.

3. Duurzaam inzetbaar, in elke generatie: een theoretische verkenning

Dit onderzoek richt zich erop motiverende factoren in kaart te brengen, die van invloed zijn op docenten van verschillende generaties. Met behulp van deze factoren kunnen maatregelen worden aanbevolen die de inzetbaarheid van de docenten in kwestie voor langere termijn positief beïnvloeden. In het voorgaande hoofdstuk is stil gestaan bij de ontwikkelingen in het onderwijs, die niet geheel ten goede komen van de motivatie van een docent. Daarnaast zijn er ontwikkelingen geschetst die de publieke sector in zijn geheel treffen. Nu deze context is geschetst, zal dit hoofdstuk theoretische perspectieven toelichten. Om maatregelen te kunnen aanbevelen ten behoeve van de inzetbaarheid, zal er allereerst stil worden gestaan bij het begrip 'inzetbaarheid'. Vervolgens zal er gekeken worden naar de rol van motivatie binnen het inzetbaarheidsvraagstuk. Dit zal ruimte scheppen om de verschillende motivatietheorieën te verkennen: welke factoren beïnvloeden volgens de wetenschappelijke literatuur de motivatie? Zoals kort is aangestipt in hoofdstuk één, wordt dit vraagstuk bemoeilijkt door generatieverschillen. Hoe steken deze generaties überhaupt in elkaar? Ook dit thema zal aan bod komen. Tot slot zal dit hoofdstuk worden afgesloten met een korte conclusie.

3.1 Inzetbaarheid

Om docenten inzetbaar te houden, dient er aandacht te worden besteed aan vier pijlers: gezondheid, competentie, betrokkenheid en motivatie (Nauta, van de Ven & Halewijn, 2007: p. 7). Er kan door relatief laagdrempelige maatregelen worden gestuurd op deze pijlers:

- een optimale gezondheid: denk hierbij aan het aanschaffen van ergonomische bureaustoelen,
- competenties: bijvoorbeeld door cursussen ter ontplooiing en ontwikkeling aan te bieden,
- betrokkenheid: door bijvoorbeeld regelmatig *teambuilding*-activiteiten te faciliteren.

Wanneer het echter gaat om iets persoonlijks, zoals motivatie, is het de vraag hoe hierop gestuurd kan worden. Hier is minder eenduidige, wetenschappelijke, kennis over beschikbaar.

Veel onderzoeken richten zich op het aantrekken van nieuw personeel en de concurrentiestrijd met de private sector die daarmee gepaard gaat. Dit onderzoek zal juist trachten te achterhalen hoe het huidige werknemersbestand (in het onderwijs) langer, gemotiveerd en optimaal inzetbaar kan blijven. Met het oog op bijvoorbeeld de productiviteit is het van belang dat werknemers langer en meer gemotiveerd aan het werk kunnen blijven (Guardian, 2010).

Onder de noemer 'duurzame inzetbaarheid' van werknemers is een benadering ontstaan die op de genoemde facetten activiteiten ontwikkelt. Om hierbij stil te staan, is het allereerst noodzakelijk het begrip toe te lichten.

Aandacht voor duurzame inzetbaarheid komt uit allerlei hoeken. Wetenschappers, organisaties, bedrijven en ook overheden staan hier steeds vaker bij stil. De gedachte hierachter is dat, door samenwerkende werkgevers en -nemers te ondersteunen (vanaf 1 januari 2013, door middel van het 'Vitaliteitspakket'), werknemers langer productief en gezond door kunnen werken (Rijksoverheid, 2012). Hier hebben organisaties baat bij: ze kunnen langer profiteren van productiviteit van werknemers. Ook werknemers hebben hier baat bij: ze voelen zich gewaardeerd en waarderen zichzelf, hun werk, de organisatie en het leven (ibid). Er wordt meer gedaan: het ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties geeft bijvoorbeeld in 2010 opdracht tot het Personeels- en Mobiliteitsonderzoek (POMO). Op Europees niveau wordt in 2011 door het Europees Sociaal Fonds (ESF) een subsidie beschikbaar gesteld voor bedrijven die personeelsbeleid uitwerken gericht op duurzame inzetbaarheid (Agentschap SZW, 2011). Er kan dus gesteld worden dat er zeker aandacht voor het thema is, maar wat houdt het precies in?

Van Vuuren (2011) verstaat onder duurzame inzetbaarheid: de mate waarin men zijn/haar huidige en toekomstige werk wil en kan uitvoeren. Van der Klink et al (2010) stellen dat er sprake is van duurzame inzetbaarheid, wanneer iemand doorlopend beschikt over daadwerkelijke realiseerbare mogelijkheden en voorwaarden om te (blijven) functioneren in huidig en toekomstig werk. Voorwaarde hiervoor is behoud van gezondheid, competentie, betrokkenheid en motivatie (Nauta, van de Ven & Halewijn, 2007: p. 7).

Van der Klink en anderen impliceren tevens een economische insteek: er wordt allereerst gesteld dat het begrip namelijk in principe verwijst naar het gebruik/inzet van een productiemiddel, zonder dat de gebruikswaarde ervan wordt aangetast (Van der Klink, Burdorf, Schaufeli, van der Wilt, Zijlstra, Brouwer & Bültmann, 2010: p. 4). Wanneer dit wordt doorvertaald naar duurzame inzetbaarheid van arbeid, houdt dit in dat het verrichten van arbeid op een zodanige manier dient te gebeuren, dat de toekomstige mogelijkheid tot het verrichten van deze arbeid, dan wel arbeid in het algemeen, er niet door wordt ondermijnd. Idealiter houdt het dan ook in dat deze mogelijkheid zelfs toeneemt, in plaats van dat deze wordt ondermijnd (ibid).

Wanneer er wordt gekeken naar de definitie die wordt gegeven door de Sociaal Economische Raad (2009), worden al verschillende componenten teruggevonden. Duurzame inzetbaarheid omvat daarbij drie elementen: employability (1), werkvermogen (2) en vitaliteit (3).

1. *Employability* duidt voornamelijk op brede inzetbaarheid (Steijn, 2007). Steijn zegt hierover dat employability onder andere gaat over het *willen* en *kunnen* veranderen van vakgebied. In de onderwijssector wordt veelal gesteld dat er, in vergelijking met bijvoorbeeld ministeries, in mindere mate sprake is van employability. Een reden die hiervoor wordt genoemd, is dat de functie 'docent' als '*dead end job*' wordt ervaren en dat de functie onvoldoende carrièrekansen biedt (Steijn & Groeneveld, 2007: p. 116).

'Levenslang leren' wordt in de huidige kenniseconomie ook als cruciale schakel gezien in het streven naar inzetbaarheid en het garanderen van voldoende arbeidsmarktkansen (de Wolff et al., 2003).

2. Onder werkvermogen wordt de mate verstaan waarin men fysiek, psychisch en sociaal in staat is om te werken (van Vuuren, 2011).

3. Vitaliteit staat volgens Schaufeli en Bakker (2007) voor energiek, veerkrachtig, fit, onvermoeibaar door kunnen werken en met een groot doorzettingsvermogen.

Wanneer alle voorgaande componenten in ogenschouw worden genomen, kan de volgende formulering van het begrip compleet worden genoemd:

Box 3.1 Definitie "duurzaam inzetbaarheid"

"Duurzaam inzetbaar betekent dat werknemers doorlopend in hun arbeidsleven over daadwerkelijk realiseerbare mogelijkheden alsmede over de voorwaarden beschikken om in huidig en toekomstig werk met behoud van gezondheid en welzijn te (blijven) functioneren. Dit impliceert een werkcontext die hen hiertoe in staat stelt, evenals de attitude en motivatie om deze mogelijkheden daadwerkelijk te benutten"

(Van der Klink et al, 2011: p. 347).

Vanwege de volledigheid van deze definitie, zal deze gehanteerd worden gedurende dit onderzoek. Wanneer kan er worden gesteld dat iemand 'duurzaam inzetbaar' is? In dit onderzoek zal een individu als duurzaam inzetbaar bestempeld kunnen worden, wanneer deze de wil én de capaciteiten heeft zijn huidig en/of toekomstig werk uit te voeren tot en met de pensioengerechtigde leeftijd. Zoals gesteld dient er ten behoeve van de inzetbaarheid aandacht te worden besteed aan vier pijlers: gezondheid, competentie, betrokkenheid en motivatie (Nauta, van de Ven & Halewijn, 2007: p. 7). In de volgende paragraaf zal er worden stilgestaan bij de verschillende motivatietheorieën die hierbij van belang zijn.

3.2 Motivatie; extrinsiek en intrinsiek

Er zijn verschillende interpretaties van het begrip 'motivatie'. Waar velen het over eens zijn is dat het een belangrijk aspect is, wanneer het gaat om functioneren en presteren. Dit geldt zowel op persoonlijk, als op professioneel vlak. Er wordt niet voor niets gesteld: '*a happy worker, is a productive worker*' (Guardian, 2010). Motivatie kan dan ook gezien worden als de drijfveren van een individu. Het begrip wordt veelal gebruikt in de psychologie, waarmee de redenen worden bedoeld die individuen hebben om tot actie/handelen over te gaan (Covington, 2000: p. 23). In het onderwijs werkt motivatie ook nog eens twee kanten op: de motivatie van een docent kan ervoor zorgen dat hij/zij zijn/haar eigen werk gemotiveerd uitvoert. Tegelijkertijd kan dit motiverend werken voor zijn/haar studenten. Onderzoek heeft aangetoond dat er veel verschillen te onderscheiden zijn wat betreft prestaties van studenten. Los van inhoudelijke capaciteiten van de studenten zelf, is een docent ook van invloed op deze prestaties. Een student presteert namelijk beter wanneer hij het idee heeft dat zijn docent voor de klas staat vanwege zijn eigen intrinsieke motivatie in plaats van vanwege extrinsieke beweegredenen (Patrick, Hisley & Kempler, 2000: p. 219).

Naast alle verschillen in opvattingen omtrent motivatie, zijn theoretici het er wel over eens dat een onderscheid gemaakt kan worden tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie draait om motivatie vanwege inhoudelijke aspecten, zoals de werkzaamheden, de aard van het werk et cetera. Extrinsieke motivatie behelst vooral de externe factoren die komen kijken bij de werkzaamheden, zoals werkomstandigheden, beloning, leiderschap, carrièrekansen enzovoorts (Covington, 2000; Groeneveld & Steijn, 2009). Er zijn verschillende factoren van invloed op zowel de intrinsieke, als de extrinsieke motivatie. Zo kunnen beloning en leiderschap van invloed zijn op de extrinsieke motivatie, terwijl de *public service motivation* (PSM) onder intrinsieke motivatie geschaard kan worden. Er zal in de volgende paragrafen een verkenning worden gemaakt van beide onderdelen van motivatie, inclusief de bijbehorende factoren.

3.2.1 Extrinsieke motivatie: beloning

Extrinsieke motivatie behelst vooral de externe (de)motiverende factoren zoals onder andere carrièrekansen, leiderschap en beloning (Groeneveld & Steijn, 2009). Eén van de voornaamste theorieën die ingaan op motivatie, is de *goal setting* theorie, zoals omschreven door Locke en Latham (2002). Zij stellen dat het formuleren van doelen zal leiden tot betere prestaties. Als er wordt gekeken naar het onderwijs, zou dit betekenen dat het opstellen van doelen en daarmee de aanwezigheid van prestatie-indicatoren voor docenten, als gevolg heeft dat zij gemotiveerd raken zich beter en meer in te zetten.

De achterliggende gedachte is: wanneer er duidelijke doelen worden opgesteld motiveert dit de docenten. Een docent weet op deze wijze wat er van hem

verwacht wordt, hoe hij dit doel moet realiseren en dit zou hem moeten bemoedigen. Volgens de theorie is hierbij is niet zozeer de inhoud van de doelen het meest van belang, maar de randvoorwaarden en omstandigheden. Factoren die dit beïnvloeden zijn onder andere: betrokkenheid bij het doel, het ervaren belang van het doel, complexiteit van de taken en feedback op de behaalde prestaties. Ook speelt *self-efficacy* een rol: het idee dat je het doel 'aankunt'. Bovenal moeten doelen concreet en realistisch zijn. Met realistisch wordt bedoeld dat te makkelijke doelen niet genoeg motiveren om te presteren, maar te moeilijke doelen vaak juist een averechts effect teweegbrengen in plaats van te motiveren. Een voorbeeld van een doel kan zijn, dat er van een docent wordt verwacht dat zijn/haar klas een minimaal slagingspercentage van 85% kent. Dit is een concreet doel; er is een percentage vastgesteld. Wanneer er tevens voorwaarden worden omschreven, draagt dit bij aan de *self-efficacy*. Voorwaarden kunnen zijn: het benoemen van evaluatiemomenten en/of uitzonderingen op de regel.

Risico's van financiële prikkels

Wanneer er aan het behalen van deze doelen beloningen worden gekoppeld, zou dit kunnen leiden tot een extra impuls aan de motivatie. Het ontvangen van een (extra) financiële bonus kan prikkelen om meer/beter in te zetten en motiverend werken. Er zijn sceptici: leent het onderwijs zich wel voor het opstellen van prestatie-indicatoren? Hier zijn ook risico's aan verbonden: het belonen op basis van prestaties zou ertoe kunnen leiden dat ieder voor zich gaat werken en de bereidheid om te functioneren in teamverband afneemt (Thierry, Koopman-Iwema & Vinke, 1988: p. 53). Bovendien is het zelfs mogelijk dat er onderlinge competities en jaloezie ontstaan. Het opstellen van de prestatie-indicatoren, welke de basis vormen voor de beloning, kan opjagend werken en daardoor spanningen met zich meebrengen (ibid). Dit zal ten koste gaan van de motivatie.

Hidden costs en het crowding-out effect

Het is echter wel belangrijk dat er een onderscheid wordt gemaakt in effecten: prestatiebeloning wordt veel langer gebruikt als instrument in de private sector. In de publieke sector kunnen de effecten die optreden hiervan afwijken. Uit het onderzoek van Weibel, Rost en Osterloh (2010) bleek onder andere dat het belonen op basis van prestaties ten goede kan komen aan de efficiency van de publieke sector en de motivatie van haar ambtenaren (ibid). Zij zien de werknemer als *homo economicus*, die vanuit een rationeel oogpunt geneigd zal zijn harder en beter te werken, wanneer hem een financiële prikkel wordt beloofd. Op deze wijze veroorzaakt prestatiebeloning een cognitieve verschuiving, van intrinsieke naar extrinsieke motivatie. De prikkel om harder te werken wordt nu (vanwege het financiële aspect) versterkt in de extrinsieke motivatie, maar tegelijkertijd zorgt het voor een afname van intrinsieke motivatie.

Afhankelijk van de mate van deze twee elementen kan het individuele inspanningen baten, of schaden; dit wordt ook wel *hidden costs* genoemd. Dit kan des te meer schade berokkenen, als er tevoren al sprake is geweest van intrinsieke motivatie; dit wordt een *crowding-out* effect genoemd (Weibel et al., 2010: p. 405). De afname van intrinsieke motivatie behoeft dan extra financiële compensatie. Anders gezegd: wanneer iemand geld wordt geboden om werkzaamheden te verrichten die hij in eerste instantie reeds als plezierig ervoer, zal deze persoon er een tegenzin voor ontwikkelen. Hij zal er een externe motivatie voor voelen, in plaats van de voorheen intrinsieke motivatie. Er zal dan meer geld geboden moeten worden om deze tegenzin te compenseren.

Zo concludeerden Deckop en Cirka (2000), op basis van hun eigen onderzoek uitgevoerd in de Verenigde Staten, dat het hanteren van prestatiebeloning in een non-profit omgeving leidt tot een daling van intrinsieke motivatie. Een opmerkelijk constatering is te vinden in het werk van Stazynek (2010, 2012), waarin hij stelt dat prestatiebeloning wel kan leiden tot een hogere baantevredenheid. Deze bewering wordt versterkt door de constatering dat in publieke organisaties, waar geen prestatiebeloning werd gehanteerd, medewerkers lager scoorden op baantevredenheid (Stazynek, 2010: p. 30).

Beloning kan kortom worden gezien als een extrinsieke factor, die motivatie kan beïnvloeden. Er bestaan sceptici die stellen dat het relevanter is om na te gaan op welke wijze leiderschapsrollen de motivatie beïnvloeden. Hier zal in de volgende paragraaf op in worden gegaan.

3.2.2 Extrinsieke motivatie: leiderschap versus management

Diverse onderzoekers zijn nagegaan wat medewerkers drijft (o.a. Locke & Latham, 2002; Gould-Williams, 2005). Hierbij wordt vaak gekeken naar de rol van leiderschap. De redenering is dat de omgeving en de leiding daarin die een docent ontvangt, invloed heeft op zijn motivatie (ibid). Bij het sturen op public service motivation (PSM- zie § 3.2.3), kunnen leiderschap en management een grote rol van betekenis spelen. De vraag onder theoretici is echter; kan er een onderscheid gemaakt worden tussen leiderschap en management? Zo maakt Mintzberg (2004) geen onderscheid tussen managers en leiders. Hij wijst het onderscheid zelfs af: leiders moeten ook managen en managers moeten tevens leiden.

Er zijn echter theoretici die het onderscheid wel van belang vinden. Onder management wordt, op basis van literatuur, het volgende verstaan: het aansturen van een groep mensen, vanuit een doel en gericht op concrete, korte termijnresultaten, oplossing van problemen vanuit feiten en vanuit eigen ervaring en expertise. Leiderschap richt zich meer op de langere termijn. Het inspireert en daagt uit. Het leidt tot het stellen van vragen, in plaats van het

geven van antwoorden. Het is dienend/coachend van karakter en het is bezig met het creëren van de toekomst in plaats van alleen maar het leren van het verleden (Javidan & Teagarden, 2010; Dijkstra & Feld, 2012: p. 37).

Leiderschap

Ook Kotter (1997) maakt een onderscheid tussen management en leiderschap. Management leidt tot een bepaalde mate van voorspelbaarheid en regelmaat (ibid). Dit terwijl leiderschap veel meer draait om het vaststellen van een richting, het op één lijn brengen van mensen en tot slot het motiveren en inspireren van mensen. Leiderschap definieert hoe de toekomst eruit zou moeten zien. Hierdoor is leiderschap in staat een verandering tot stand te brengen (ibid).

Over het begrip leiderschap bestaat weinig consensus. Er kan worden gesteld dat het gros ervan zich richt op drie elementen, die gezamenlijk het begrip leiderschap omvatten (Higgs, 2009: p. 166). Leiderschap wordt gezien als een proces waarbij sociale invloed van belang is. Het richt zich voornamelijk op het behalen van specifieke doelen en het neemt hierbij niet alleen doelen maar ook middelen in ogenschouw (ibid).

3.2.2.1 Typen leiderschap

Wat betreft het onderwijs, worden de volgende vijf periodes onderscheiden waarin een bepaald soort leiderschapvisie overheersend was (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

- 1955-1965 Scholen sturen via *top-down* regelgeving.
- 1965-1978 De opkomst van HRM; er wordt steeds meer gestuurd op menselijk gedrag.
- 1978-1989 De opkomst van New Public Management; er wordt gestuurd op prestaties.
- 1990-1998 Er ontstaat een focus op de zelfsturing van scholen in hun omgeving.
- 1998-heden In de 21^e eeuw groeit de waarde die wordt gehecht aan een collectieve ambitie en het belang daarbij van een lerende organisatie.

Er worden nu drie vormen van leiderschap onderscheiden: *laissez-faire*, transactioneel en transformationeel leiderschap (Trottier, Wart & Wang, 2008: p. 321). *Laissez-faire* leiderschap stelt dat de leidinggevende niet intervenueert, noch zijn verantwoording neemt (Trottier et al., 2008: p. 321). Bij transactioneel leiderschap is er wel sprake van interventie door de leidinggevende, maar slechts wanneer uiterst noodzakelijk; de interventies bestaan voornamelijk uit het geven van beloningen in ruil voor inzet (ibid). Een combinatie van beide typen, is transformationeel leiderschap. De leidinggevende inspireert, motiveert,

stimuleert intellectueel en heeft oog voor individuele behoeften van werknemers (ibid). Een transformationeel leider is charismatisch, rationeel en communicatief vaardig (Chipunza & Gwarinda, 2010: p. 2). Het meest effectieve is een combinatie van een transactioneel en transformationeel leider als de sleutel tot motivatiesucces (Higgs, 2009). Dit kan in termen van een transactioneel/transformationele directeur, maar ook andere leidinggevers kunnen zich meer transformationeel opstellen en zo hun werknemers motiveren. Als deze de visie en de doelen op een treffende wijze weet te formuleren en enthousiast uit te dragen, zal dit docenten ook meekrijgen in hetzelfde enthousiasme. Idealiter leidt dit tot een zekere bevlogenheid onder werknemers (Bakker, 2009).

Gedeeld leiderschap

Er kan echter nog een andere vorm van leiderschap worden onderscheiden. Steeds vaker is er namelijk een verschuiving merkbaar richting gedeeld leiderschap: leiderschap is niet langer een afgebakende taak, gekoppeld aan een vaste groep functies met bijbehorende status. Het wordt een sociaal proces dat door meerdere personen gezamenlijk wordt ingevuld. Leiderschap krijgt het karakter van '*shared leadership*'. Leiderschapsposities kunnen '*on the fly*' anders worden ingevuld, afhankelijk van de fase waarin het proces zich bevindt en de gebeurtenissen die plaatsvinden. Hier worden de bijpassende en benodigde leiderschapskwaliteiten voor ingezet (Dijkstra & Feld, 2012: p. 11).

Gedeeld leiderschap zou, zoals gesteld in §2.2.4, kunnen bijdragen aan het vergroten van eigenaarschap en betrokkenheid van docenten (Harris, 2008). Het delen van leiderschap kan een brug slaan over de kloof tussen bestuurders enerzijds en docenten anderzijds; een brug die ten goede komt van de uiteindelijke motivatie van de docent. Harris staat tevens nadrukkelijk stil bij het belang van de relatie tussen gedeeld leiderschap en prestaties van studenten (ibid). Dit doet hij op basis van de uitkomsten van een onderzoek in Canada. Het onderzoek toonde aan dat het delen van een groter deel van leiderschapstaken met docenten, een positieve invloed heeft op docenteneffectiviteit en studentbetrokkenheid (ibid).

Het is belangrijk om te beseffen dat het bij gedeeld leiderschap niet zozeer gaat om het delen, of delegeren van het klassieke beeld van leiderschap. Het gaat om de activiteiten die eerder bij het klassieke leiderschap hoorden en om de interactie en dialoog over de collectieve taak (APS, 2011). Dit veronderstelt een onderling wederzijdse afhankelijkheid, namelijk het opleiden van studenten. Het is dan ook geen structuur die geïmplementeerd kan worden, maar een cultuur die door middel van bijvoorbeeld verandertrajecten ontwikkeld en gerealiseerd kan worden.

De voorgaande motivatietheorieën gaan in op externe factoren die een positieve, dan wel negatieve invloed op een werknemer kunnen hebben. Dergelijke motivatietheorieën hebben tekortkomingen, aldus onder andere Shamir (1991), Perry en Porter en Perry (1982, 2000). Zij pleiten ervoor om meer stil te staan bij factoren die de intrinsieke motivatie beïnvloeden.

3.2.3 Intrinsieke motivatie: Public Service Motivation

In de loop der jaren is er steeds meer onderzoek gedaan naar motivatie in de publieke sector; er kan gesteld worden dat in het onderwijs een vooral intrinsieke motivatie de docenten drijft. Een bekend begrip uit de literatuur hierbij is 'Public Service Motivation' (PSM). Perry en Wise (1990) stellen in hun artikel dat PSM kan worden gezien als de aanleg van een individu om te werken in een publieke instelling, vanwege de unieke kenmerken van deze instelling of organisatie (Perry & Wise, 1990: p. 368). Het werken voor deze instelling voorziet dermate in de behoeften van dit individu, dat deze uit het werken voldoening haalt. Dit zou moeten betekenen dat een docent zijn werk als een roeping ziet en er, misschien zelfs ongeacht de financiële beloning die er tegenover staat, voldoening uithaalt. Welke motieven drijven een docent dan wel?

Het onderscheid in motieven

In de literatuur worden drie verschillende motieven onderscheiden, die individuen kunnen hebben om voor een loopbaan in de publieke sector te kiezen: rationele, normatieve en affectieve motieven (Perry & Wise, 1990: p. 368). Rationele motieven zijn motieven die ingaan op het maximaliseren van het persoonlijke nut. Dit is puur gericht op het realiseren van persoonlijke voldoening. Hierbij calculeert de rationele actor de kosten en baten van verschillende alternatieven van handelwijzen. De actor kiest vervolgens het alternatief dat de verwachte waarde maximaliseert (Perry, 2000: p. 476). Dit terwijl normatieve motieven meer te maken met idealisme en het verlangen het 'algemene belang te dienen' (Perry & Wise, 1990: p. 368). Hier is zeker wat betreft docenten wat voor te zeggen; studenten opleiden die vervolgens op basis van hun opleiding een rol van betekenis kunnen vervullen in de maatschappij, zou kunnen vallen onder de noemer 'algemene belang dienen'. Tot slot zijn er ook affectieve motieven te onderscheiden. Deze motieven refereren naar gedrag dat ingebed is in emotionele reacties op sociale context. Motivatie is hierbij niet doelgericht, of doelmatig, maar meer een uitdrukking van gevoelens. Dit kan worden gezien als de oprechte overtuiging dat het werk een sociaal, maatschappelijk belang dient (ibid; Perry, 2000: p. 476).

Gehanteerde definitie

In dit onderzoek zal PSM, zoals eerder omschreven door Perry en Wise gehanteerd worden, vanwege de focus op de unieke kenmerken die de publieke sector heeft. Deze unieke kenmerken gelden binnen de publieke sector namelijk

nog specifieker voor het onderwijs (het bijdragen aan de ontwikkeling, ontplooiing en groei van leerlingen en studenten). Deze intrinsieke PSM, impliceert dat extrinsieke factoren (zoals beloning) in mindere mate een rol spelen in de beweegredenen van docenten om voor hun beroep te kiezen c.q. het te blijven vervullen.

Er is nu stilgestaan bij zowel intrinsieke, als extrinsieke factoren die motivatie kunnen beïnvloeden. In eerdere hoofdstukken kwam naar voren dat dit motivatievraagstuk tevens beïnvloed wordt door de verschillen in generaties. In de volgende paragraaf zal het zogeheten ‘generatiedenken’ worden toegelicht. Hoe kunnen generaties worden ingedeeld? Er zal ook worden stilgestaan bij de noodzaak om aandacht te besteden aan de verschillen en overeenkomsten in generaties.

3.3 Generaties

Het sturen op motivatie kan verschillend uitpakken voor werknemers van verschillende generaties. Immers, een werknemer van begin twintig kan andere behoeften hebben dan een werknemer van eind vijftig. Van belang is het, om toe te lichten wat het denken in termen van generatie inhoudt. Wanneer er wordt gesproken over generaties, gaan sommigen terug tot aan de Griekse Oudheid, terwijl anderen spreken van generaties in het Oude Egypte (o.a. Joshi, Dencker & Franz, 2011). In deze “Oude Tijden” werden generaties voornamelijk gekoppeld aan bepaalde fases in de mythologie die menselijke activiteiten verbonden met bijvoorbeeld de natuur (Joshi et al., 2011: p. 179).

3.3.1 Mannheim over generaties

In de huidige generatiebenaderingen is er een onderscheid te maken in twee ‘soorten’. Zo is er de gedachte dat generaties via verwantschap worden bepaald (‘bloedverwantschap’ of door het huwelijk) en de ‘cohort’gedachte (een groep die een gemeenschappelijke sociaalhistorische context deelt) (Joshi, et al., 2011: p. 180). Mannheim stelt in 1928 dat het generatieconcept twee componenten behelst: een gemeenschappelijke ‘locatie’ in een historische tijdsperiode en een bewustzijn als resultaat van belangrijke gebeurtenissen in die tijd (Joshi et al., 2011: p. 181). Hierdoor is Mannheim een van de eersten die generaties niet als puur biologisch verschijnsel ziet, maar meer als een sociologisch concept (ibid).

Mannheims theorie kent een aantal elementen dat in ogenschouw moet worden genomen. Zijn ontwikkeling van de theorie vond namelijk plaats in een periode dat verwantschap en bijbehorende relaties en rollen steeds minder belangrijk schenen te worden. Deze, richting moderniteit verschuivende, tijd zorgde er destijds voor dat mannelijke jongeren steeds meer gingen rebelleren. De eerdere conceptualisatie van generaties portretteerde de jongere generatie als uitdagers van de status quo en oudere generaties als hoeders van traditie (ibid). Het andere element van Mannheims theorie is dat generaties als een collectief

gebonden zijn en bewust zijn van de tijd waarin ze leven. Dit is gebaseerd op de waarneming dat elke nieuwe generatie zich probeert aan te passen aan bestaande tradities en sociale patronen. Het doel hiervan was om op deze wijze sociale verandering teweeg te brengen. Dit element onderscheidt Mannheims zienswijze van andere traditionele cohort-gebaseerde perspectieven wat betreft het denken in termen van generatie (ibid). Indien er op deze wijze verder wordt beredeneerd, kan gesteld worden dat elke generatie gezamenlijk gebeurtenissen meemaakt in een bepaalde tijd, die hen onderscheidt van de generatie ervoor, maar ook van generaties erna.

3.3.2 Generaties op basis van chronologie

Andere wetenschappelijke opvattingen over generaties verschillen voornamelijk wat betreft twee aspecten: sommigen zien generaties als een verschijnsel gebaseerd op chronologie, terwijl anderen spreken van generaties op basis van genealogie (Joshi et al, 2011: p. 182). Een kernconcept in het 'generatiedenken' is de gedachte dat generaties eenheden zijn, waarvan het ontstaan is gebaseerd op een chronologische volgorde. Dit kan zijn op basis van leeftijd, of op basis van levensfase. Wanneer wordt uitgegaan van het feit dat een generatie gebaseerd is op leeftijd, dan gebeurt dit aan de hand van specifieke vormende gebeurtenissen die een groep mensen als generatie bindt en de ene generatie van de andere onderscheidt (Joshi et al., 2011: p. 182).

3.3.3 Generaties op basis van levensfase

Als wordt uitgegaan van generaties gebaseerd op levensfasen, dan wordt dit geassocieerd met normen en verwachtingen van passend gedrag bij een bepaalde levensfase (bijvoorbeeld de verwachting dat dertigers bezig moeten zijn met 'huisje-boompje-beestje'). Deze verwachtingen worden ofwel gevormd door sociale instituties (een sociologisch perspectief), ofwel door veranderingen in cognitieve en fysieke vaardigheden. Deze vaardigheden zijn te 'wijken' aan het ouder worden (een psychologisch perspectief) (ibid). Gebaseerd op zowel een psychologisch, als op een sociologisch perspectief kan elke unieke levensfase worden gezien als een basis voor generaties waarin ze zichzelf onderscheiden van anderen (bijvoorbeeld onder andere; jongeren van werkende volwassenen, gehuwde volwassenen van gepensioneerden) (ibid).

3.3.4 Indeling van generaties

In dit onderzoek zullen vier generaties worden onderscheiden: de protestgeneratie, generatie X, de pragmatische generatie en generatie Y (Bontekoning, 2012).

- De protestgeneratie is geboren tussen 1940 en 1955. Kenmerkend voor deze generatie is de ambitieuze en statusgevoelige mentaliteit en de waarde die wordt gehecht aan zelfontplooiing en draagvlak voor onder andere besluiten en initiatieven.

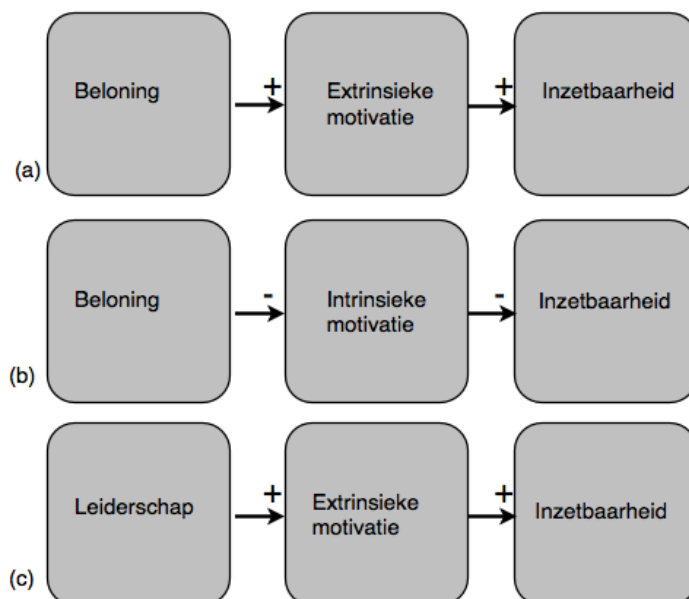
- De generatie X, geboren tussen 1955 en 1970, is meer bescheiden dan de protestgeneratie, vaart wat meer zijn eigen koers en verbindt zich pas wanneer nodig.
- De pragmatische generatie, geboren tussen 1970 en 1985, is kritisch, zelfbewust en zelfverzekerd (ibid). Leden van deze generatie vinden het niets om eindeloos consensus te zoeken, maar zijn open, eerlijk en direct.
- De jongste generatie; generatie Y/Einstein, geboren tussen 1985 en 2000 maakt nu een begin met het opdoen van werkervaring. Dit werken moet zelfvoldoening geven, waarbij ze zich niet aan oude structuren en grenzen willen conformeren.

Deze verschillende generaties gedragen zich verschillend in het werk. De aanname is dat zij behoefte hebben aan andere instrumenten waardoor ze op een andere manier gemotiveerd kunnen worden. De verschillende verbanden die in dit licht kunnen worden onderscheiden, zullen in het conceptueel model aan bod komen.

3.4 Conceptueel model

In een conceptueel model worden verbanden gelegd tussen de relevante thema's in dit onderzoek. Op basis hiervan worden in §3.5 werkhypothesen geformuleerd, die aan de hand van dit onderzoek getoetst zullen worden. De verschillende concepten worden meetbaar gemaakt in §3.6. Het conceptueel model voor dit onderzoek kan schematisch worden weergegeven (zie tabel 3.4).

Tabel 3.4 Conceptueel model



In het conceptueel model zijn de veronderstelde verbanden weergegeven. Deze verbanden zijn gebaseerd op de theorie die beschreven is in hoofdstuk drie van dit onderzoek. De verwachting is dat dit basismodel geldt voor alle generaties. De veronderstellingen zijn dat beloning een versterkend effect heeft op de extrinsieke motivatie, waarna er wordt verondersteld dat dit leidt tot een toename in inzetbaarheid (zie §3.2.1). Beloning heeft echter een negatieve invloed op de intrinsieke motivatie; dit heeft te maken met het *crowding-out* effect (zie §3.2.1). Dit resulteert in een verminderde inzetbaarheid. Van de factor leiderschap wordt verondersteld dat het een positieve invloed heeft op extrinsieke motivatie (zie §3.2.2). Er wordt verwacht dat dit zal leiden tot een duurzame inzetbaarheid. Hierbij zijn beloning en leiderschap onafhankelijke variabelen (OV): zij worden niet beïnvloed, maar beïnvloeden andere factoren. Intrinsieke en extrinsieke motivatie en inzetbaarheid zijn daarbij afhankelijke variabelen (AV): zij zijn afhankelijk van een stijging of daling die aangebracht kan worden in beloning en vertoond leiderschap (OV). Er zal hierdoor een effect optreden in de mate van motivatie en inzetbaarheid (AV).

Het verschil in generaties wordt in dit model niet schematisch weergegeven, maar kan wel worden gemaakt. Er is voor elke verwachting een letter genoteerd ((a), (b) en (c)). Op basis van de theorie kan er verondersteld worden dat verwachting 'a' voor alle generaties zal gelden, maar deze zal het sterkst gelden voor de protestgeneratie. Verwachting 'b' zal tevens voor alle generaties gelden, maar zal het sterkst terug te vinden zijn bij generatie X. Tot slot zal ook verwachting 'c' voor alle generaties gelden, maar zal deze het meest dominant optreden bij de generatie pragmatici. De generaties kunnen in dit opzicht worden gezien als modererende variabele. Zoals in hoofdstuk één naar voren kwam, is generatie Einstein in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Dit omdat deze generatie niet, of nauwelijks op de werkvloer aanwezig is. Deze verbanden vormen de basis voor de werkhypothesen die in §3.5 worden geformuleerd.

3.5 Werkhypothesen

Op basis van het conceptueel model kunnen enkele werkhypothesen geformuleerd worden. Een werkhypothese, of theoretische veronderstelling, is een toetsende stelling, afgeleid uit theorie (Universiteit Leiden, 2012).

Er zijn voor elke generatie, op basis van dit hoofdstuk, een drietal veronderstellingen geformuleerd. Zoals in §3.4 wordt gesteld, zullen de verwachte verbanden voor elke generatie gelden. Echter, de onderstaande vetgedrukte werkhypothesen zullen naar verwachting het sterkst optreden in die betreffende generatie. De redenering is als volgt: wat betreft de generatie pragmatici wordt verwacht dat zij, vanwege hun kritische en eerlijke houding, het meest beïnvloed kunnen worden door passend leiderschap. Dit komt ten goede aan hun motivatie, met als gevolg een verbeterde inzetbaarheid. Deze werkhypothesen zullen in hoofdstuk 4, afhankelijk van de bevindingen, worden weerlegd of aangenomen.

Wat betreft generatie X wordt verwacht dat docenten van deze generatie, vanwege heersend idealisme en de eigen koers die wordt gevaren, een afkeer zullen hebben jegens financiële beloningen. De verwachting is dat dit, zoals beschreven in §3.2.1, een *crowding-out* effect veroorzaakt, dat een negatieve invloed heeft op de inzetbaarheid.

Tot slot wordt ten aanzien van de protestgeneratie verwacht dat docenten van deze generatie na hun lange loopbaan reeds 'uitgeblust' zijn en aftellen tot het pensioen. De vele onderwijsontwikkelingen die zij hebben doorgemaakt, hebben een negatieve invloed gehad op deze generatiegroep docenten (zie §2.1.7). Als gevolg hiervan wordt verwacht dat de intrinsieke motivatie relatief laag is. Daarnaast wordt verwacht dat extrinsiek motiveren door middel van beloning, het meest effectief zal zijn. Dit komt echter niet ten goede aan de intrinsieke motivatie.

Veronderstellingen ten aanzien van de generatie pragmatici

1a Een toename in financiële beloning zal voor de generatie pragmatici leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met een verbeterde inzetbaarheid als gevolg.

1b Een toename in financiële beloning zal voor de generatie pragmatici leiden tot een afname in intrinsieke motivatie, met een verminderde inzetbaarheid als gevolg.

1c Een toename in vertoond leiderschap zal voor generatie pragmatici leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met als gevolg een toename in inzetbaarheid.

Veronderstellingen ten aanzien van generatie X

2a Een toename in financiële beloning zal voor generatie X leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met een verbeterde inzetbaarheid als gevolg.

2b Een toename in financiële beloning zal voor generatie X leiden tot een afname in intrinsieke motivatie, met een verminderde inzetbaarheid als gevolg.

2c Een toename in vertoond leiderschap zal voor generatie X leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met als gevolg een toename in inzetbaarheid.

Veronderstellingen ten aanzien van de protestgeneratie

3a Een toename in financiële beloning zal voor de protestgeneratie leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met een verbeterde inzetbaarheid als gevolg.

3b Een toename in financiële beloning zal voor de protestgeneratie leiden tot een afname in intrinsieke motivatie, met een verminderde inzetbaarheid als gevolg.

3c Een toename in vertoond leiderschap zal voor de protestgeneratie leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met als gevolg een toename in inzetbaarheid.

Elk van deze veronderstellingen bevat een aantal theoretische concepten. In §3.6 zullen deze concepten meetbaar worden gemaakt, door middel van een operationalisatie. Voordat dit gebeurt, zal er worden toegelicht op welke wijze deze veronderstellingen getoetst zullen worden.

Wijze van toetsing

Door deze veronderstellingen te toetsen kan er meer kennis worden verworven over de diverse *triggers* van verschillende generaties. Zo kan tevens worden nagegaan of de gebruikte theorieën de juiste verklaringen bieden. Indien dit niet het geval is, kan er worden gesteld dat er sprake is van een nieuw kennisprobleem. Bij het toetsen van dergelijke veronderstellingen kan worden uitgegaan van een tweetal principes; het principe van falsificatie, ofwel verificatie (van Thiel, 2007). Verificatie kan moeizaam, of zelfs onmogelijk worden genoemd: dit vereist in dit geval dat alle docenten per generatie worden betrokken bij het onderzoek, alvorens de veronderstelling kan worden aangenomen (ibid). In dit onderzoek zullen de veronderstellingen worden getoetst op hun *falsificeerbaarheid*: er wordt gezocht naar tegenbewijs. Zolang dit tegenbewijs niet wordt gevonden, kan de veronderstelling niet worden weerlegd (ibid).

3.6 Operationaliseren

Het operationaliseren behelst het meetbaar maken van relevante begrippen. In de eerste kolom zijn de variabelen te vinden. De tweede kolom toont aan hoe de betreffende variabele meetbaar is gemaakt. De derde kolom geeft het meetniveau aan. De relevante begrippen in dit onderzoek zijn weergegeven in tabel 3.5

Tabel 3.5 Operationalisatie

Operationalisatie		
<i>Variabelen</i>	<i>Operationalisatie</i>	<i>Meetniveau</i>
Intrinsieke motivatie	80% van werkweek, ongeacht externe factoren, op en top gemotiveerd	Ja/nee
Extrinsieke motivatie	Mate van motivatie is, meer dan 10% van de werkweek, afhankelijk van externe factoren	Ja/nee
Beloning	Toename in salariering, leidt tot een toename van intrinsieke motivatie	Ja/nee
	Afname in salariering leidt tot een afname van intrinsieke motivatie	
	Toename in salariering leidt tot een afname van intrinsieke motivatie	
	Afname in salariering leidt tot een toename van intrinsieke motivatie	
	Toename in salariering leidt tot een toename van extrinsieke motivatie	Ja/nee
	Afname in salariering leidt tot een afname van extrinsieke motivatie	
	Toename in salariering leidt tot een afname van extrinsieke motivatie	
	Afname in salariering leidt tot een toename van extrinsieke motivatie	
	Toename in salariering leidt tot een toename van extrinsieke motivatie	
Leiderschap	Door respondent ervaren ruimte, verleend door leidinggevende	Veel/weinig
	Ervaren stimulering	
	Ervaren druk	
	Ervaren interventies	
	Ervaren <i>coaching</i>	
	Ervaren inspiratie	
Duurzaam inzetbaar	Werkzaamheden gemotiveerd kunnen en willen uitvoeren tot en met pensioengerechtigde leeftijd	Ja/nee

3.7 Conclusie

Dit hoofdstuk heeft onder andere inzicht verschaft in het thema inzetbaarheid en het belang dat deze inzetbaarheid duurzaam van aard is. Dit kan gerealiseerd worden door te sturen op een optimale gezondheid, competenties, betrokkenheid en motivatie. Het sturen op motivatie behoeft aandacht voor zowel de intrinsieke, als de extrinsieke motivatie. Er zijn hier echter risico's aan verbonden. Wanneer, door bijvoorbeeld beloning, wordt geprobeerd extrinsieke motivatie positief te beïnvloeden, kan dit zorgen voor een afname van de intrinsieke motivatie; het *crowding-out* effect. Het sturen op extrinsieke motivatie door middel van leiderschap kan, afhankelijk van de chronologische generatiegroep waar een docent deel van uitmaakt, een ander effect teweegbrengen. Dit is weergegeven in een conceptueel model, waarin de verbanden tussen relevante thema's zichtbaar worden gemaakt. Het conceptueel model diende als basis voor de werkhypothesen, die per generatiegroep zijn geformuleerd. In het volgende hoofdstuk zal worden gekeken naar de wijze waarop het voorgaande een rol speelt in de praktijk.

4. Motivatie en inzetbaarheid in de praktijk

In het kader van dit onderzoek, is er aan de hand van verschillende interviews getracht (de)motiverende factoren van docenten in kaart te brengen. Er is ervoor gekozen deze interviews af te nemen bij docenten werkzaam in het hoger beroepsonderwijs (HBO). Binnen het HBO is er gekozen voor een school die zichtbaar, o.a. in haar meerjarenbeleidsplan, aandacht besteedt aan vitaliteit; Avans Hogeschool. Daarnaast is, ter vergelijking, een andere school geselecteerd die zich hier minder zichtbaar over uit laat: Fontys Academy for Creative Industries. In dit hoofdstuk zullen deze interviews beschreven en geanalyseerd worden. Het is hiervoor van belang dat eerst een duidelijke context wordt geschetst. Er zullen daarom korte beschrijvingen worden gegeven van de scholen, waar de geïnterviewde docenten werkzaam zijn. Dit hoofdstuk kent dan ook de volgende opbouw: er wordt eerst een beschrijving van Avans Hogeschool gegeven, waarna de verschillende interviews beschreven zullen worden. Vervolgens zal er een beschrijving van Fontys Hogeschool worden gegeven, waarna de verschillende interviews aan bod komen die aldaar zijn gevoerd. De analyse van de interviews op beide scholen, zal geschieden aan de hand van de theoretische perspectieven die in het voorgaande hoofdstuk zijn beschreven.

4.1 Avans Hogeschool

Avans Hogeschool is een grote, ambitieuze hogeschool, met verschillende vestigingen in Noord-Brabant. In 1812 werd de eerste vestiging opgericht in Den Bosch en al snel volgden nieuwe scholen in Breda. Een enkele vestiging staat in Tilburg. Nu, ruim 100 jaar later, is Avans verkozen tot beste hogeschool van Nederland, volgens de meest recente Keuzegids Hogeronderwijs (2012/2013). Dit komt, volgens een respondent, "*niet uit de lucht vallen*". Het is een ambitieuze school, die nauw samenwerkt met beroepsbeoefenaars in het werkveld. Tegelijkertijd probeert de school actief haar steentje bij te dragen aan de maatschappij waarvan zij deel uitmaakt. In het kader hiervan wordt er gewerkt met overheden, bedrijven en maatschappelijke organisaties om samen kennis te ontwikkelen en te delen (Avans, 2013).

Verspreid over de verschillende vestigingen zijn er per 1 september 2012 bijna 27000 studenten en zijn er circa 2300 medewerkers werkzaam. Voor dit onderzoek zijn 11 docenten geïnterviewd, werkzaam aan een van de vestigingen in Den Bosch. Aan deze vestiging studeren 11.599 studenten en zijn 761 medewerkers werkzaam.

In het meerjarenbeleidplan is de ambitie van Avans prominent terug te vinden: "*De beste vanuit passie en betrokkenheid*". Dit wil Avans bereiken door aandacht te besteden aan zeven aandachtsgebieden, te weten:

1. Regionaal duurzaam verankerd
2. Internationalisering
3. Eigentijds onderwijs in een up-to-date omgeving
4. Praktijkgericht onderzoek
5. Vooruitstrevend HR beleid
6. Sociale innovatie
7. Gezien en (h)erkend worden

(Avans 2012).

Hierbij is het vijfde punt een interessante, vanwege de verbinding die gemaakt kan worden met het vraagstuk dat in dit onderzoek centraal staat. Wanneer het gaat om motivatie en inzetbaarheid, kan *Human Resources*-beleid dé sleutel zijn tot blijvend gemotiveerde docenten die langdurig inzetbaar zijn. Om dit te bereiken, wordt door Avans aandacht besteed aan een aantal pijlers: het Avans keurmerk, talentontwikkeling en mobiliteit.

Vanuit de eerste pijler wordt er een keurmerk ontwikkeld, dat aangeeft dat medewerkers *up-to-date* zijn ten opzichte van de laatste ontwikkelingen in hun vakgebied en dat ze daarin gebruik maken van de nieuwste inzichten en technieken. Het streven is dat in 2014 alle medewerkers van Avans voldoen aan dit keurmerk (ibid). Dit kan worden gezien als prestatie-indicator, die motiverend dient te werken. Vanuit de tweede pijler wordt er naar gestreefd dat alle medewerkers hun talenten ontwikkelen en optimaal benutten, "*gedurende de hele periode dat zij bij Avans Hogeschool werkzaam zijn*" (Avans 2012). Nauw daaraan verbonden, is de mobiliteitspijler. Hierin wordt mobiliteit van en naar het werkveld genoemd als belangrijk aandachtspunt. Met behulp van nog te formuleren beleid, gericht op duurzame inzetbaarheid van medewerkers, zal hier steeds meer aan worden gewerkt (ibid).

Het valt op dat in het beleidsplan, net zoals in dit onderzoek, het onderscheid wordt gemaakt tussen docenten van verschillende leeftijdsgroepen (generaties). In dat opzicht zullen de bevindingen uit dit onderzoek hieraan een relevante bijdrage kunnen leveren. Op dit moment wordt er gewerkt met een aannamebeleid, waardoor geselecteerd kan worden op relevante competenties (ibid).

Een ander punt, waaruit blijkt dat Avans veel aandacht besteedt aan de inzetbaarheid van haar medewerkers, is te vinden in de primaire en secundaire arbeidsvoorwaarden. Hierin wordt aangegeven dat flexibiliteit hoog in het vaandel staat. Daarnaast wordt, ook hier, stil gestaan bij het belang van talentontwikkeling, ten behoeve van de mobiliteit. Het is belangrijk dat je kunt groeien: "*in je functie, als persoon of naar een andere functie*" (Avans 2012). Er wordt ook aandacht besteed aan – lichamelijke én geestelijke - vitaliteit, door middel van het programma Avans Vitaal. Als docent kun je onder andere tegen gereduceerd tarief sporten, kiezen voor een stoelmassage en gratis diverse workshops volgen (ibid). In hoofdstuk twee van dit onderzoek is een verband

gelegd tussen verzuim en uittreding. Uit onderzoek bleek dat, in het belang van de inzetbaarheid, aandacht voor vitaliteit leidt tot een daling van het verzuim (Vitaliteitscentrum, 2012). Door dergelijke mogelijkheden aan te bieden aan docenten, laat Avans zien bezig te zijn met het inzetbaarheidsvraagstuk.

4.2 Interviews

Werkwijze

Om onder andere na te gaan in hoeverre de aandacht voor inzetbaarheid in de praktijk ook daadwerkelijk wordt ervaren, zijn er diverse groepsinterviews gehouden. De interviews hadden als doel te inventariseren welke factoren door docenten zelf als motiverend worden ervaren. Daarbij werd stil gestaan bij factoren die zij relevant achtten om aandacht aan te besteden in het kader van hun eigen inzetbaarheid. Er zijn op beide scholen in eerste instantie drie groepsinterviews uitgevoerd, waarbij elke groep bestond uit drie respondenten. De respondenten zijn op één criterium geselecteerd, namelijk hun leeftijdscategorie. Zo ontstonden de generatiegebonden groepen pragmatici, generatie X en de protestgeneratie. Vanwege het feit dat leden van generatie Einstein te weinig op de werkvloer aanwezig zijn, is gekozen deze groep achterwege te laten. Dit leidt ertoe dat er geen uitspraken gedaan kunnen worden omtrent hun motivatie en inzetbaarheid. Hier is verder onderzoek voor nodig. Op de tweede HBO-instelling zijn 9 respondenten geïnterviewd; drie van elke generatie.

Na deze drie groepsinterviews, hebben er nog twee groepsinterviews plaatsgevonden. Dit gebeurde om bevindingen verder uit te diepen. De eerste nieuwe groep bestond uit drie respondenten, waarvan elke respondent een generatie vertegenwoordigde. De tweede groep bestond uit twee pragmatici. De bevindingen uit deze tweede groep kunnen gezien worden als aanvullingen op de bevindingen uit de eerste pragmaticigroep. Als selectiecriteria voor de tweede pragmaticigroep golden de leeftijdscategorie en de voorwaarde dat zij niet aan de eerdere zitting hadden deelgenomen. Voor de consistentie was het beter geweest wanneer aan deze groep ook drie respondenten hadden deelgenomen, maar dit was helaas niet te organiseren. Dit heeft gevolgen voor de validiteit van de uiteindelijke bevindingen. Op Fontys zijn er geen controlegesprekken gevoerd, omdat er dankzij de eerdere ronden op Avans gericht geïnterviewd kon worden. Op voorheen onbekende factoren, kon nu bevraagd worden. De verwachting was dat nog een controleronde onnodig zou zijn.

Alle interviews zijn op semi-gestructureerde wijze verricht, opgenomen en op een later tijdstip getranscribeerd. Dit is gedaan om vertekening van bevindingen te voorkomen en een zo betrouwbaar mogelijke analyse te kunnen verrichten. In de volgende subparagrafen zullen eerst alle interviews beschreven worden. Vanaf §4.5 zijn de analyses terug te vinden.

4.2.1 Interviewronde 1: Pragmatici (1970 - 1985)

In deze eerste interviewronde werd een korte introductie over het doel van het gesprek gegeven. Hierna is gestart met de vraag: “in welke situatie in de afgelopen tijd, voelde jij je ‘op en top’ gemotiveerd?” De respondenten kregen een moment de tijd om hierover na te denken, waarna eenieder zijn/haar moment kon delen. Alle drie vertelden zij over een moment, waarbij (de ontwikkeling van) een student centraal stond. Ze vertelden, elk in hun eigen verhaal, dat wanneer zulke situaties zich regelmatig voor blijven doen, zij zichzelf voor langere tijd werkzaam zagen als docent. Vervolgens kregen zij de vraag voorgelegd, welke factoren volgens hen bijdragen aan dat gevoel van motivatie. Hierbij konden zij factoren onderscheiden uit de situatie die ze in het begin hadden geschetst, maar ook uit andere situaties. De beantwoording hiervan gebeurde eerst individueel, op een eigen vel papier. Na enkele minuten zijn de individueel benoemde factoren plenair toegelicht.

Passieboosters

De term ‘passiebooster’ is voor de interviews in het leven geroepen. Hiermee worden ‘motiverende factoren’ bedoeld. Onder de noemer ‘passieboosters’ kwamen een variëteit aan factoren naar voren. Zo werd er gesteld dat afwisseling erg belangrijk is; afwisseling in je agenda (tijdstippen en locaties), maar ook afwisseling van taken. Ervaren vrijheid werd ook genoemd als motivatiefactor. De respondenten gaven aan dat wanneer zij vrij worden gelaten door hun leidinggevende, zij de ruimte ervaren om iets met hun creativiteit te doen. Deze vrijheid ervaren zij ook als wenselijk als het gaat om de inrichting van hun lessen: ze volgen graag de laatste ontwikkelingen in hun vakgebied en vertalen dit het liefst altijd door naar hun lessen. Daaraan verbonden is een factor te noemen, die door een respondent werd beschreven als ‘*eigen vakmanschap*’. Hiermee werd bedoeld op de mogelijkheid tot cursussen volgen, door te blijven leren en contacten te kunnen onderhouden met het beroepenveld. Zo blijven ze zelf *up-to-date*, want “*als je lesgeeft, kun je niet alleen maar de helft van de stof begrijpen*”.

Er werd lang stil gestaan bij studenten; “*want daar doen we het toch voor!*”. Een respondent zei hierover: “*Als ik dan kijk naar –student X-, die kwam hier drie jaar geleden binnen als hulpeloos vogeltje. En bij haar afstuderen.. Stond ze daar, als jonge professional. Dat vind ik dan zo mooi hè, dat zij zo is gegroeid. En dat ik daaraan heb mogen bijdragen.. Dan denk ik, wat een geweldige baan heb ik toch*”.

Groei zien, maar ook resultaat zien en daar naartoe kunnen werken, werd door alle respondenten als zeer belangrijk ervaren. Door de korte cycli –een collegejaar bestaat uit zeven weken durende blokken- kunnen en willen docenten toewerken naar resultaten. Ondanks dat ze dit individueel doen, “*tja, uiteindelijk sta je toch in je eentje voor de klas*”, wordt het belangrijk geacht om een goede sfeer te hebben op de werkvloer. Gezellige collega’s worden enorm

gewaardeerd, maar ook slimme collega's van wie je iets kunt leren en met wie je kunt sparren, worden als essentieel ervaren voor hun blijvende motivatie.

Er werd tevens, lachend, door een respondent uitgeroepen *“en het geld natuurlijk”*. De respondenten keken elkaar kort aan, waarna een ander vertelde: *“ik kom eigenlijk uit de private sector. Daar heb ik echt wel lekker verdiend, maar na een tijdje, ja, zat ik er gewoon niet op mijn plek. En hier heb ik dat wel.”* Hier voegde een ander aan toe: *“nee, je gaat niet het onderwijs in om rijk te worden..”*.

Passiekillers

Na alle motiverende factoren te hebben verkend, werd de vraag gesteld welke factoren afbreuk deden aan hun motivatie. Deze demotiverende factoren kregen de term 'passiekillers' mee. Ook hier kregen de respondenten individueel de tijd, waarna de factoren plenair werden besproken. De eerste demotiverende factor die naar voren kwam, werd treffend omschreven als 'de moetjes'. Een docent zei hierover: *“ja dan wordt er boven weer iets besloten en dat wordt dan top-down ingezet, maar mij wordt niets gevraagd”*. Het 'ivoren toren-gedrag' van stafdiensten en beleidsmakers werd hierbij als zeer demotiverend ervaren. Wat ook als storend werd ervaren, zijn de ICT-voorzieningen: traag, vallen uit en zijn niet compatible met eigen soft- en hardware.

Eerder werd aangegeven dat afwisseling in tijden, locaties en werkzaamheden als motiverend werd ervaren. Nu werd er gesteld dat wanneer er *“vanuit de top”* niet gecommuniceerd wordt over 'het waarom', van bijvoorbeeld flexwerken, dit als demotiverend wordt ervaren. Het ontbreken van de randvoorwaarden draagt bij aan deze demotivatie. Als voorbeeld werd gegeven dat er geen grenzen worden gesteld aan het aantal keren dat een docent mag 'thuiswerken'. Het is dus niet zozeer de afwisseling in o.a. tijden die demotiverend werkt, maar meer de manier waarop dit wordt besloten en doorgevoerd.

Een andere demotiverende factor, die werd genoemd, is een aspect van de organisatiecultuur. Het ontbreekt aan een aanspreekcultuur, bijvoorbeeld wanneer collega's als te passief worden ervaren. Alle drie de respondenten stoorden zich hieraan, maar geen van allen kon zeggen dat hij/zij collega's daarop aansprak, of er anderszins actief iets aan deed.

Gerelateerd aan de werkzaamheden werden ook enkele demotiverende factoren genoemd. Zo ervoer een respondent dat hij – nog in het begin van zijn loopbaan bij Avans - te snel is ingezet, zonder voldoende begeleiding. Een andere respondent beaamde dat en vulde aan: *“..wat ook vervelend is, is de piekbelasting.. wekenlang heb je het rustig en dan ineens, aan het eind van het blok, kom je om in het nakijkwerk. Daar mag best meer rekening mee worden gehouden”*.

Een laatste demotiverende factor, kan worden gevonden in de ambitie van de hogeschool. Het streven om 'de beste' te zijn, werd ten tijde van het interview

nog als uitdagend ervaren (22-06-'12). Er werd echter gevreesd dat de *“te grote aanwas van docenten en studenten”* zou kunnen zorgen voor druk op de kwaliteit. *“Dat zou echt al mijn passieboosters ernstig teniet doen”*.

4.2.2 Interviewronde 2: Generatie X (1955 - 1970)

Voor de tweede interviewronde, schoven de respondenten aan van generatie X. Voor dit gesprek werd eenzelfde opzet gehanteerd als omschreven in de voorgaande paragraaf. Op de vraag of ze een situatie wilden schetsen, die motiverend werkte en die zij hun loopbaan lang graag willen ervaren, werd ook hier geantwoord dat de ontwikkeling van studenten het mooiste is dat bestaat. Dat kunnen meemaken en daaraan mogen bijdragen, zorgt ervoor dat een respondent stelde dat hij zijn les verlaat met meer energie dan hij bij aanvang had. *“Misschien omdat er een bepaalde dynamiek was, die maakte dat je, nou ja, wat er dan ook gebeurt, wat voor stoffen daarbij vrijgemaakt worden, het leidde tot meer energie.”* Hier is verder op ingegaan.

Passieboosters

Wanneer werd gevraagd hoe deze situaties tot stand zijn gekomen en wat er voor nodig is om zulke situaties te blijven ervaren, werden er verschillende factoren genoemd. Allereerst was iedereen het erover eens dat de wijze waarop het team functioneert, essentieel onderdeel is van de motivatie. Een goede sfeer, waarin samengewerkt en gespard kan worden, wordt als motiverend ervaren. Een grapje op zijn tijd *“en een biertje met elkaar op vrijdagmiddag moet ook gewoon kunnen natuurlijk”*.

Dat het werken met studenten motiverend werkt, kwam hier sterk naar voren. De diversiteit van de studenten zorgt voor verrassende situaties en de waardering die ze vervolgens van hen krijgen, maakte hen nog gemotiveerder. *“Het is gewoon mooi... Het zijn op een gegeven moment echt bewuste jongvolwassenen en dat kan mij zo inspireren. En mij stimuleren om er voor de klas elke dag een feestje van te maken. Dan is het lokaal echt mijn podium, mijn kleine theater.. En dat inspireert hen – de studenten - ook weer, dat zie ik.. en dat hoor ik ook ja”*. Hier wordt onderling vaak over gepraat; de andere respondenten binnen deze groep herkenden dit dan ook direct. Hieraan werd toegevoegd: *“ja, ik zat op een gegeven moment dus zo achter mijn bureau, en ik dacht bij mezelf, waar wil je op dit moment nou liever zijn dan hier, perfect toch?!”*.

Vrijheid krijgen van leidinggevend en werd ook hier als belangrijk ervaren; de respondenten gaven aan graag hun werk zelf in te willen delen, maar wel binnen de kaders die van bovenaf zijn geschapen. *“Ik neem graag de eigen regie binnen mijn lessen.. en wat ik ook fijn vind, is als ik ieder jaar nieuwe dingen kan doen, als ik dat wil”*. Hiertoe werden nevenactiviteiten gerekend, een nieuwe coördinerende rol, maar ook bijvoorbeeld het aanpassen van het lesprogramma. Daarnaast willen ze ook gewaardeerd worden voor wat ze kunnen en doen.

Een andere motiverende factor die werd genoemd, is te vinden in de binding die Avans heeft met het beroepsveld. *“Als organisatie is er de ambitie om de beste te zijn.. het is fijn dat dit in de praktijk ook wordt erkend”*. Wat betreft de ambitie is het belangrijk dat deze *samen* wordt geformuleerd. Ze gaven aan graag samen een richting te kiezen en deze in te slaan. Nauw hieraan verbonden is de volgende motiverende factor die werd genoemd. In aanraking (kunnen) komen met kennis en deze vervolgens kunnen delen - hetzij met studenten, hetzij in het beroepsveld -, zorgt voor een positieve invloed op de motivatie van de docenten van deze generatie X.

Ook deze generatie sprak over geld, maar in een andere context. Een respondent uit deze groep gaf aan dat het motiverend werkt, wanneer er budget beschikbaar is om datgene te doen wat nodig is. Na wat navraag over ‘wat’ nodig is, werd gezegd: *“ik kan een heleboel dingen willen. Om m’n les in te richten of zo. Maar als daar vervolgens geen budget voor is.. Ja.. dan houdt het op”*. Naast deze passieboosters werden er ook passiekillers onderscheiden.

Passiekillers

Zoals ook in de andere groep, werd er na de passieboosters ruimte gegeven aan de respondenten om demotiverende factoren te onderscheiden. De centrale vraag hierbij luidde als volgt: ‘welke factoren zorgen voor een afbreuk aan je motivatie?’. Er werd hier lange tijd, individueel, over nagedacht, waarna plenair een aantal factoren werd genoemd.

Het werken met studenten werd veelal ervaren als een van de grootste passieboosters. Het is opvallend dat een van de grotere passiekillers, in eenzelfde hoek schuilt. Er werd door een respondent gesteld dat *“studenten die ongeïnteresseerd binnen komen sjokken”*, een grote energievreter kunnen zijn. *“Dat je jezelf continu de vraag stelt, waarom zit jij eigenlijk hier?!”* Tegelijkertijd ligt daarin wel een uitdaging om zelfs deze, ogenschijnlijk ongeïnteresseerde, student te kunnen motiveren.

Er kwam eerder naar voren dat de samenwerking met collega’s en de sfeer in het team enorm bevorderend kunnen werken voor de motivatie. Hierin kunnen echter ook demotiverende factoren schuilen. Wanneer afspraken tussen collega’s niet worden nagekomen en/of er onvoldoende sprake is van coördinatie tussen collega’s, kan dit als passiekiller worden ervaren. In dat licht worden collega’s die te snel met hun oordeel klaar staan, als een van de grotere demotiverende factoren genoemd; *“dat kan toch verlies van energie geven als iemand in een gesprek direct alles van tafel gooit”*.

Een andere demotiverende factor kan worden gevonden in de kwaliteit van de facilitering. *“ha, of het gebrek daaraan. Koffieapparaat, printer, email; voortdurend is er iets aan de hand, waardoor voortgang in mijn werk gestoord wordt”*. Daarmee werd ook een andere demotiverende factor geïntroduceerd; het

niet kunnen verhelpen van ogenschijnlijk kleine problemen. Ook dit gold voor alle vlakken van facilitering. Een respondent zei hierover: *“ik snap het gewoon niet. Dingen waarvan ik denk dat het kleine problemen zijn, dat ze moeilijk voor elkaar te krijgen zijn. En dat je voor die kleine dingen wel héél veel mensen nodig hebt”*.

Terugkomend op de voortgang van ieders werk, wist een docent nog iets toe te voegen dat demotiverend kan werken. Dit heeft te maken met de omgeving waarin het werk verricht wordt. Er werd hierbij erkend dat het ‘nu eenmaal’ een school is, waar studenten en docenten continu aan de deur kunnen komen. Dit leidt ertoe dat er geen mogelijkheden zijn om op school écht geconcentreerd te werken. De volgende uitspraak illustreert dit: *“als er iemand bij mij op de kamer binnenkomt, voor mijn collega of zo, met een vraag of een verhaal of wat dan ook. Ook al boeit het onderwerp me niet, ik ben toch afgeleid van waar ik mee bezig was. Dat kan ik echt vervelend vinden ja”*.

4.2.3 Interviewronde 3: Protestgeneratie (1940 - 1955)

De protestgeneratie is de generatie die het dichtst bij de pensioengerechtigde leeftijd zit. Ze zitten aan het eind van hun loopbaan en worden volgens de literatuur bestempeld als onder andere ambitieus en statusgevoelig. Van leden van de protestgeneratie wordt verondersteld dat zij draagvlak voor besluiten belangrijk vinden en veel waarde hechten aan zelfontplooiing. In deze derde interviewronde werden drie docenten van deze generatie bevraagd op hun (de)motiverende factoren. Een treffend voorbeeld van de grootste passie van deze groep docenten, is te herleiden uit de volgende quote: *“ik heb die studente als propedeusestudente, een teruggetrokken vogeltje, binnen zien komen en ik zag haar daar staan als jonge professional die een zestal heren volledig inpakte met haar bevindingen. En dat zijn momenten dat ik geweldig zit te genieten als docent. Als ik dat zo zie, dat zijn voor mij de momenten dat ik denk ‘ja, daar heb ik dan een bijdrage aan mogen leveren’”*. Er werden vervolgens enkele motiverende factoren geïnventariseerd.

Passieboosters

Deze groep docenten heeft er al een behoorlijke loopbaan op zitten. Alle drie de respondenten bleken eerder werkzaam te zijn geweest in het bedrijfsleven. Dat vonden zij zelfs een groot voordeel; *“wat ik heel leuk vind, is kennisoverdracht. Jarenlang loop je in die wereld mee, dus ja, je kop zit er vol mee. Wat is er dan leuker om het over te dragen aan mensen die ermee verder kunnen”*. Een andere respondent herkende dit heel erg; en voegde daaraan toe *“[...] denk dat dit met deze fase van mijn leven te maken heeft”*.

Er werden meer motiverende factoren genoemd. Vrijheid werd in dit licht als zeer belangrijke motiverende factor genoemd. De vrijheid genieten om eigen keuzes in je werk te kunnen maken, zorgde bij de respondenten voor een

positieve invloed op hun motivatie. Nauw verbonden aan het kunnen maken van 'eigen keuzen', is de eigen verantwoordelijkheid die je hebt – in de ogen van deze respondenten - voor je werk, maar ook voor je eigen geluk in je werk. Velen kunnen eraan bijdragen, maar uiteindelijk is het ieders eigen verantwoordelijkheid.

Deze groep respondenten sprak al eerder over de ontwikkeling die studenten doormaken en de positieve impuls die dit geeft aan hun motivatie. Hieraan gerelateerd noemden zij 'talentontwikkeling', in de breedste zin van het woord. Niet alleen talentontwikkeling en groei van studenten werd als motiverend ervaren; wanneer zij dit zagen bij collega's was dit ook van positieve invloed op hun eigen motivatie. Het is daarbij wel belangrijk dat collega's elkaars talenten benutten en samen werken aan mooie resultaten met betrekking tot het verzorgen van colleges/lessen. Een andere factor die werd genoemd, heeft tevens te maken met collega's. Het werd namelijk als zeer motiverend ervaren wanneer docenten gezamenlijk een écht team vormen en daarin "*elkaar continu scherp houden*". In combinatie met de nodige dosis humor.

Deze resultaten werden nog eens genoemd als aparte motiverende factor. De groep docenten gaf aan dat ze het belangrijk vinden om resultaten te zien en beloning en erkenning te ontvangen. De termen beloning en erkenning werden direct na elkaar genoemd, want: "*ik hoef echt niet zozeer een financiële beloning te krijgen, maar een complimentje.. of een schouderklopje.. dat kan echt wonderen doen hoor*". Om die resultaten te kunnen bereiken, worden enkele factoren genoemd die op zichzelf al motiveren. Deze factoren kunnen tegelijkertijd echter ook het proces van resultaten boeken vergemakkelijken.

Eén van de factoren die genoemd werd, innovatie, werd daarbij als bijzonder motiverend ervaren: de creativiteit de ruimte kunnen geven en daarmee innovaties kunnen ontwikkelen. Er werd ook aangegeven dat ervaren dat er ruimte is om te experimenteren en naar aanleiding daarvan te vernieuwen – bijvoorbeeld in lesstof – erg motiverend kan werken.

Een andere factor die tot dusverre in geen groep was genoemd, werd omschreven als 'de schoonheid in het leven'. Een respondent zei hierover: "*misschien is het de leeftijd wel, maar ik kan zo intens genieten van van alles en me verwonderen over van alles. Daar krijg ik echt energie van ja*". Er werden ook hier factoren genoemd die een demotiverende werking hebben. Deze worden onder de noemer 'passiekillers' beschreven.

Passiekillers

Nadat de vraag werd gesteld of er ook demotiverende factoren te noemen waren, was het lang stil. Vervolgens noemde de eerste respondent een factor die gevonden kan worden in de aard van de werkzaamheden. Zodra daarin

voorspelbaarheid toeslaat en het werken routinematig wordt, gaat voor deze docenten *“de lol er vanaf”*.

Een andere demotiverende factor kan worden gezocht in de omgeving: *“de parasiet, de collega die alleen voor zichzelf gaat.. aiaiaiiii.. of mensen die puur voor de macht gaan.. daar kan ik echt niet tegen”*. Wat betreft de collega's werd ook gesteld, dat wanneer onderling een groot verschil in visie bestaat, dit problemen in de samenwerking veroorzaakt en motivatie teniet doet. Ook werkt het demotiverend wanneer er een gebrek aan eenduidige visie bestaat en men zich te veel laat leiden door de waan van de dag.

Een andere demotiverende factor die tot dusverre in geen groep was genoemd, is gekoppeld aan gezondheid. Deze generatiegroep docenten gaf aan dat, wanneer gemerkt wordt dat de fysieke gezondheid minder wordt, hun motivatie voor hun werk tegelijkertijd ook minder wordt. Andere persoonlijke omstandigheden werden ook genoemd als factor die invloed kan hebben op motivatie in en voor het werk.

Een demotiverende factor die in de vorige generatiegroepen reeds is omschreven, werd in deze groep beschreven als *“spul dat niet werkt”*. Onder 'spul' werd een groot aantal 'spullen' verstaan, variërend van de ICT-voorzieningen, tot aan het koffiezetapparaat.

Een laatste demotiverende factor die genoemd werd: *“wel de passie hebben, maar niet het gereedschap [om er iets mee te doen]”*. Dit werd uitgelegd als: de intentie hebben om studenten te onderwijzen, maar geen mogelijkheden aangeboden krijgen om dat daadwerkelijk goed te kunnen doen. Hierbij kan gedacht worden aan apparatuur – pc's, beamers et cetera – maar ook de autonomie om flexibel te kunnen zijn.

4.2.4 Interviewronde 4: tweede groep pragmatici (1970 – 1985)

Deze interviewronde vond plaats na de eerste drie interviewronden, maar vóórdat er een analyse had plaatsgevonden. Dit om vertekening te voorkomen. Het interview was semigestructureerd opgezet en had wederom als doel 'passieboosters' en '-killers' te inventariseren.

Passieboosters

In deze groep is er ook gestart met een vraag naar een beschrijving van een situatie. Dit moest een situatie zijn waarin zij zich zo gemotiveerd voelden, dat zij de energie ervoeren om hun werk tot aan de pensioengerechtigde leeftijd uit te kunnen en willen voeren. Een respondent beschreef een situatie waarin zij zich gesteund en erkend voelde, door haar leidinggevenden. Zij lichtte dit toe: *“dat is voor mij het moment dat ik denk, wow, ze nemen het van me aan en ze nemen me serieus. Dat is voor mij.. echt, daar word ik heel enthousiast van.”* De tweede

respondent beschreef een andere situatie, waarin de ontwikkeling van een student centraal stond: *“toen ik zag dat hij weer straalde, begon ik ook te stralen”*.

Vervolgens is deze groep de vraag gesteld, welke motiverende factoren zij onderscheiden. Vrijwel tegelijkertijd riepen beide respondenten *“vrijheid!”* uit. Nadat zij werden gevraagd om een toelichting, zei een respondent dat ze het belangrijk vond om vrij te zijn in haar doen en laten. De andere respondent vulde aan, dat zij zich gemotiveerd voelde door de vrijheid om initiatieven in te kunnen brengen en daardoor lef te kunnen tonen. Nauw verbonden aan de vrijheid om te kunnen initiëren, is de vrijheid om in onder andere die initiatieven de eigen creativiteit kwijt te kunnen.

Naast het ervaren van vrijheid, noemde deze groep nog een aantal andere punten die zij willen ervaren van hun leidinggevenden. Zij willen zich gewaardeerd voelen, herkend worden op hun kwaliteiten en erkend worden voor de resultaten die ze boeken. Dit alles kan, volgens hen, niet gebeuren zonder dat ze serieus worden genomen. Zij zijn dan ook bereid om eindverantwoordelijkheid daarin te nemen. Die verantwoordelijkheid ervaren is zelfs een voorwaarde om gemotiveerd hun werk uit te kunnen voeren. In hun rol, met die verantwoordelijkheid, willen zij zich wel gesteund voelen. Ze hebben een *back-up* nodig; als het goed gaat, maar zeker ook als het mis dreigt te gaan, willen zij een leidinggevende die achter hen staat.

Bovenal gaven deze respondenten aan iets te willen doen *“dat ertoe doet”*. Hierbij gaven ze tevens aan, dat het motiverend werkt wanneer er resultaten worden gevraagd *“en dat ik deze ook kan leveren, dat geeft zo’n kick..”*. Kaders zijn van belang: een minimale norm waaraan ze moeten voldoen, maar ook kaders die uitdagen en pushen. Een respondent zei hierover: *“ik vind structuur vanuit de leiding eigenlijk wel prettig. Maar ik wil wel zelf kunnen bepalen hoe ik die kaders invul”*.

Naast deze motiverende factoren, noemden deze respondenten ook factoren die gerelateerd zijn aan de (collegiale) omgeving. Zij gaven aan het belangrijk te vinden om te kunnen sparren en om te zien dat zijzelf, maar ook hun collega’s, ondernemerschap (kunnen) tonen. Plezier kunnen maken en humor, gecombineerd met positief ingestelde collega’s die enthousiast zijn, noemden zij essentieel voor hun motivatie op de werkvloer.

Een laatste motiverende factor die genoemd werd - kennisontwikkeling - ervaren zij ook als motiverend én als noodzakelijk. Dit geeft ze de energie en de competenties om hun huidige werk te kunnen voortzetten, maar geeft ze ook mogelijkheden nieuwe uitdagingen aan te gaan. Naast alle voorgaande motiverende factoren, hebben deze respondenten ook een aantal demotiverende factoren genoemd. Deze worden in de volgende subparagraaf beschreven.

Passiekillers

Op de vraag of er ook demotiverende factoren waren, moesten beide respondenten glimlachen en stelde één respondent de vraag *'hoe lang hebben we?'*. Een grote passiekiller werd ervaren in de samenwerking met collega's. Het gebrek aan teamgevoel en het daardoor ontstane 'wij/zij-denken' werd bestempeld als funest voor de motivatie. Dit denken in wij/zij-termen zorgde voor wantrouwen in de organisatiecultuur en weerstand tegen voorgestelde vernieuwingen. Daarnaast werkt het ook demotiverend wanneer collega's en leidinggevenden hun persoonlijk gezag en de daarbij behorende kennis ondermijnen, of niet bereid zijn mee te denken wanneer het ze wordt gevraagd.

Waar de respondenten eerder aangaven dat ze graag resultaatgericht werken, werd hier aangegeven dat collega's veelal niet bereid zijn *"extra stappen te zetten. Ja hallo, je wordt er toch niet op beoordeeld of voor beloond"*. Wanneer dit soort ongewenst gedrag wordt gesignaleerd, worden collega's hier niet op aangesproken. Dit werkt tevens demotiverend; het ontbreken van een onderlinge aanspreekcultuur. Een respondent vertelde over een specifiek voorval: *"ik heb er wel eens wat van gezegd hoor. Maar dan word je zo de grond ingetrapt. En dan word je ook niet eens door anderen gesteund.. ja dan denk ik voortaan wel twee keer na voordat ik het nog een keer doe hoor"*.

Naast deze factoren, werden er meer demotiverende factoren genoemd. Zo werd er aangegeven dat het een negatieve invloed heeft op de motivatie wanneer er geen gezamenlijke visie bestaat. Ze hebben hier het liefst duidelijkheid in; *"dan weet iedereen waar hij aan toe is, en kunnen alle neuzen dezelfde kant op wijzen"*. Zij gaven hierbij aan dat ze deze duidelijkheid verwachten van hun leidinggevenden. Een andere taak die ze hen toebedelen, is het maken van een 'ijzeren vuist'. Het ontbreken hiervan wordt als zeer demotiverend ervaren. Zij weten het ontbreken van de ijzeren vuist vooral aan risicomijdend gedrag, waarbij conflicten uit de weg worden gegaan. Dit terwijl leidinggevenden, die werken volgens het credo 'geen woorden, maar daden', juist motiveren. Wanneer 'de directie' geen idee schijnt te hebben van waar de werkvloer mee bezig is, leidt dit tot frustraties en demotivatie.

Er zijn meer demotiverende factoren: trage besluitvorming is daar ook één van. Een respondent zei hierover: *"laatst had ik dus een leuk idee, dus er werd gezegd 'schrijf er maar een voorstel over'. Ik schrijven, indienen en zo. Maar wat een rompslomp komt daarbij kijken joh. Het moest eerst langs die, toen langs die en uiteindelijk hoor je 'ja leuk idee, maar we doen het niet'. Dan denk ik ook 'jongens wat zonde van mijn energie en waarom moet dat zo lang duren?'"*. Nauw daaraan verbonden, en ook demotiverend, is wanneer er wordt gedacht in beperkingen in plaats van in mogelijkheden.

Een laatste demotiverend verschijnsel, in vrijwel alle groepen naar voren gekomen en ook hier, is wanneer ICT-systemen niet werken. *“Dat is niet alleen enorm irritant voor mij, maar ook voor mijn studenten”*.

4.2.5 Interviewronde 5: Gemixte groep

Na de reeds gevoerde groepsinterviews met alle drie de generaties, is ervoor gekozen om een gemixte groep te vormen. Dit om ervan verzekerd te zijn dat alle relevante factoren aan bod zijn gekomen. Ditmaal is er een groep gevormd met één respondent uit de eerste groep pragmatici, één respondent uit de eerste groep X en één respondent uit de eerste groep protestgeneratie. Het doel hiervan was het verder inventariseren van (de)motiverende factoren.

In deze interviewronde werd twee respondenten gevraagd welke passieboosters en –killers de derde respondent ervaart. Bijvoorbeeld: de respondent die heeft deelgenomen aan de eerste pragmaticigroep en de respondent die heeft deelgenomen aan de groep ‘generatie X’ werd gevraagd naar de (de)motiverende factoren van de protestgeneratie. De uitkomsten van dit gesprek worden hieronder schematisch weergegeven. In de kolom ‘passieboosters’ zijn de motiverende factoren te vinden, die door de twee andere generatievertegenwoordigers aan de betreffende generatie werden toegekend. In de kolom ‘passiekillers’ zijn de demotiverende factoren te vinden, die door de twee andere generatievertegenwoordigers aan de betreffende generatie werden toegekend. In de kolom ‘aanvullingen’ zijn de (de)motiverende factoren te vinden die door de betreffende generatie zelf nog werden genoemd. De analyse van deze schema’s zijn terug te vinden in §4.5. In het onderstaand overzicht ‘Protestgeneratie’ vindt u de passieboosters en –killers zoals geïnventariseerd door de generatie pragmatici en generatie X. In de derde kolom worden de aanvullingen, gedaan door de protestgeneratie zelf, weergegeven.

Tabel 4.2 (I) Overzicht Protestgeneratie

Protestgeneratie		
<i>Passieboosters</i>	<i>Passiekillers</i>	<i>Aanvullingen</i>
Verantwoordelijkheid	Kwaliteit ICT-voorzieningen	Gezondheid wordt minder, werkt demotiverend
Behaalde status en financiële zekerheid	Gebrek aan organisatievisie	Voorspelbaarheid en routine werkt demotiverend
(kunnen) innoveren	Onzekerheid, vanwege politieke situatie m.b.t. pensioenen	Individualistische collega’s demotiveren
Autonomie	Opgelegde structuur	Spagaat tussen verantwoordelijkheid naar studenten enerzijds en collega’s anderzijds demotiveert
Resultaatgericht werken	Collegiale weerstand	

Tabel 4.2 (II) Overzicht Generatie X

Generatie X		
<i>Passieboosters</i>	<i>Passiekillers</i>	<i>Aanvullingen</i>
Waardering (financieel, maar liever complimenten)	Structuur, waardoor gevangen in bureaucratisch systeem	Innoveren en gedegen resultaat neerzetten, motiveert
Verschillende rollen (partner, docent, vriend etc.)	Collegiale weerstand en individualiteit	Veeleisend (naar zichzelf en anderen), motiveert
Ontspanning	Kwaliteit facilitering	Risico's calculerend, risico = uitdaging, motiveert.
Sfeer	Weinig aansluiting op belevingswereld van student	Ambitieuze, gecalculeerd, motiveert
Op kunnen komen voor eigen belang	Onnodige complexiteit	Gebrek aan innovatieruimte, werkt demotiverend
		Gebrek aan intrinsieke motivatie studenten & collega's, werkt demotiverend
		Spagaat verschillende rollen en betrokken mensen, kan demotiverend werken

Tabel 4.2 (III) Overzicht Generatie Pragmatici

Generatie pragmatici		
<i>Passieboosters</i>	<i>Passiekillers</i>	<i>Aanvullingen</i>
Onafhankelijkheid	Piekbelasting	Innoveren in onderwijsmethoden werkt motiverend
Resultaatgericht werken	Falend ICT	Betrokken kunnen zijn met maatschappij, werkt motiverend
Wanneer werk en privé in elkaar overlopen	Bureaucratie	Flexibiliteit, mits in eigen context past, werkt motiverend
Technologische 'snufjes'	Ontbrekende aanspreekcultuur	Opgelegde flexibiliteit werkt demotiverend
	Lage frustratietolerantie	

4.2.6 Avans: een overzicht

In de voorgaande paragrafen is, door middel van interviewbeschrijvingen, een groot aantal (de)motiverende factoren gepresenteerd. Deze factoren zijn in tabel 4.2 (IV) op de volgende pagina op een overzichtelijke wijze weergegeven. In elke kolom worden de passieboosters en –killers van een generatie beschreven. Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen (de)motiverende factoren die in gesprek met de generatiegroep zelf naar voren zijn gekomen en (de)motiverende factoren die in interviewronde 5 (gemixte groep) ter sprake zijn gebracht. De factoren die zijn aangedragen in interviewronde 5 zijn cursief weergegeven. Het zojuist beschreven onderscheid en herkenningspunt geldt ook voor de andere generatiekolommen.

In §4.3 zal de tweede HBO instelling, de Fontys Academy for Creative Industries aan bod komen. Vervolgens zal er een beschrijving worden gegeven van de verschillende interviews die daar zijn afgenomen.

Tabel 4.2 (IV) Overzicht Avans

Avans: overzicht passiekillers en –boosters, per generatie				
	<i>Generatie pragmatici</i>	<i>Generatie X</i>	<i>Protestgeneratie</i>	<i>Tweede groep pragmatici</i>
Passie-boosters	Afwisseling	Ambitieuze, gemeenschappelijke visie	Kennisoverdracht	Erkenning
	Vrijheid	Vrijheid	Studenten verder helpen	Vooruitgang studenten
	Kennis ontwikkelen en delen	Kennis delen	Vrijheid	Vrijheid
	Bijdragen aan ontwikkeling studenten	Bijdragen aan ontwikkeling studenten	Ontwikkeling van studenten én collega's	Waardering
	Resultaatgericht werken	Collegialiteit (sparren, lachen etc.)	Collegialiteit (sparren, lachen etc.)	Het werk dat 'ertoe doet'
	Collegialiteit (sparren, lachen etc.)	Nevenactiviteiten	Resultaatgericht werken	Resultaatgericht werken
	<i>Gadgets</i>	Beschikbaarheid middelen t.b.v. lessen	Waardering	Structuur en prestatie-indicatoren
	<i>Maatschappelijke betrokkenheid</i>	<i>Waardering</i>	Innovaties	Collegialiteit (sparren, lachen etc.)
	<i>Innoveren</i>	<i>Verschillende rollen (coördinator, docent, partner, ouder)</i>	'De schoonheid in het leven'	Kennisontwikkeling
	<i>Flexibiliteit</i>	<i>Uitdagingen</i>	<i>Vergaarde status en financiële basis</i>	
-killers	Top-down beslissingen zonder enige communicatie	Gedemotiveerde studenten	Routine	Cultuur (collega's onderling, wij/zij-denken)
	Het ontbreken van een aanspreekcultuur	Weerstand van collega's	Verschillen in visie	Verschillen in visie
	Onvoldoende begeleiding (zeker in begin loopbaan)	Kwaliteit facilitering	Gezondheid	Gebrek aan passend leiding
	(Geen rekening gehouden met) piekbelasting	Bureaucratische 'rompslomp'	Kwaliteit facilitering	Bureaucratie
	Druk op kwaliteit, vanwege te grote groei	Werkplek	Beschikbaarheid middelen t.b.v. lessen	ICT-voorzieningen
	ICT-voorzieningen	<i>Weinig aansluiting beleving student</i>	<i>Opgelegde structuur</i>	
	<i>Lage frustratietolerantie</i>	<i>Gebrek aan (innovatie)ruimte</i>	<i>Politieke situatie</i>	
	<i>Bureaucratische rompslomp</i>	<i>Gedemotiveerde collega's</i>	<i>Gebrek aan visie</i>	

4.3 Fontys, Academy for Creative Industries

Behalve bij Avans, zijn er ook interviews afgenomen bij Fontys: een van de grootste hoger onderwijsinstellingen van Nederland, met een onderwijsaanbod in vrijwel alle sectoren (Fontys, 2012). Verspreid over de verschillende vestigingen, zijn er ruim 40.000 studenten en ongeveer 4000 medewerkers. Naast onderwijs legt Fontys zich, met 38 lectoraten, ook toe op onderzoek, kennisinnovatie en contractactiviteiten (ibid). Bij dit onderzoek is de *Academy for Creative Industries* (ACI) betrokken geweest; een onderdeel van het overkoepelende Fontys, gericht op creatieve opleidingen. Deze ACI in Tilburg leidt op dit moment (studiejaar 2012/2013) bijna 1800 studenten op en heeft ongeveer 100 medewerkers (docenten en staf) en 50 vaste gastdocenten.

Het streven van Fontys is ambitieus te noemen; deze ambities gaan verder dan het aanbieden van onderwijs. Er wordt veel waarde gehecht aan de omgeving. Om die reden wordt er dan ook regionaal nauw samengewerkt met bedrijven, kennis- en researchinstellingen voor innovatie en kennisindustrie. Dit gebeurt onder de naam 'Brainport' (Fontys, 2012). Op nationaal niveau werkt Fontys nauw samen met andere HBO-instellingen om voortdurend de kwaliteit van het onderwijs te kunnen verbeteren.

Dit continue streven naar kwaliteit is ook sterk terug te zien in de ambitie van Fontys. Op de website wordt het als specifiek onderdeel uitgelicht en ook in de 'Fontys Kwaliteitsagenda' komt het duidelijk naar voren. Deze agenda bevat de verschillende pijlers waarop het Fontysbeleid zich gaat richten. De slogan die daarbij voorop staat, '*Denk groter!*', slaat op een van de drijfveren in het werk. Door het leveren van kwaliteit, wil Fontys voldoen aan de verwachtingen die studenten, medewerkers en anderen binnen en buiten Fontys hebben en deze verwachtingen zelfs overtreffen (Fontys, 2012). Er is hiervoor een groot aantal doelstellingen geformuleerd, met prestatie-indicatoren op het gebied van medewerkerstevredenheid, studententevredenheid en kwaliteitsinspectie (ibid).

De Fontys Kwaliteitsagenda bevat verschillende pijlers, welke zijn uitgewerkt in specifieke onderdelen: Fontys Studentennota, Fontys HR Ambities en Fontys Onderzoeksambities. Vanwege het vraagstuk dat in dit onderzoek centraal staat, is het relevant om stil te staan bij 'Fontys HR Ambities'. Wanneer het gaat om motivatie en inzetbaarheid, kan *Human Resources* beleid dé sleutel zijn tot blijvend gemotiveerde docenten die langdurig inzetbaar zijn. Het uitgangspunt bij het HR beleid van Fontys is '*groei door aandacht en uitdaging*'; dit geldt voor de instituten, de studenten maar ook voor de medewerkers (Fontys, 2011). Om dit te bereiken, zijn er door Fontys op HR gebied drie ambities geformuleerd:

1. Ruimte, vertrouwen en verantwoordelijkheid,
2. Kaders en aandacht,
3. Vakmanschap en meesterschap (ibid).

- *Ruimte, vertrouwen en verantwoordelijkheid*

Deze eerste ambitie, wordt als volgt uitgelegd: Fontys medewerkers krijgen de ruimte en het vertrouwen om aan hun eigen ontwikkeling te werken. Hier dienen zij verantwoordelijkheid voor te nemen en verantwoording over af te leggen (ibid). Er wordt in het kader hiervan ook gesproken over transparantie, verantwoording over resultaten, blijvend leren en reflecteren en samenwerking (ibid). Het is opvallend dat deze ambitie vooral draait om een ‘harde kant’; er wordt vooral gesproken in termen van leidinggeven en –ontvangen. Dat dit hoog in het vaandel staat, is ook terug te zien aan de vele competenties waarover een Fontys leidinggevende dient te beschikken. Zo is er te lezen in het plan dat een Fontys leidinggevende onder andere transparant is over te verwachten doelen, maar ook ruimte en verantwoordelijkheid geeft (ibid). Daarnaast wordt er verwacht dat een leidinggevende zijn/haar medewerkers stimuleert en uitdaagt om te groeien, hun ontwikkeling faciliteert en hun talenten herkent en ze daarop inzet (ibid).

- *Kaders en aandacht*

Om de tweede ambitie te realiseren, wordt er ook vanuit een leiderschapsvisie gewerkt. Er wordt gesteld dat Fontys kaders schept voor de vormgeving van talentontwikkeling van medewerkers. Daartoe worden ze gestimuleerd en gefaciliteerd door middel van continue en systematische aandacht (ibid). Het feit dat er wordt gewerkt met duidelijke outputcriteria, kan dan ook motiverend werken. Binnen Fontys wordt veel waarde gehecht aan talentontwikkeling, mede met het oog op de arbeidsmobiliteit van de medewerkers. Ter ondersteuning van een dynamische loopbaan krijgen medewerkers de mogelijkheid zich binnen hun functie te ontwikkelen (o.a. door bijscholing), of van functies te wisselen. Door goed contact te houden met medewerkers, wordt gepoogd hun talenten en ervaring blijvend aan Fontys te verbinden.

- *Vakmanschap en meesterschap*

Vanuit de derde ambitie wordt verwacht dat Fontysmedewerkers vakmanschap en meesterschap vertonen. Deskundigheid en vaardigheid, in alle aspecten van het vak, zijn essentieel. Niet alleen naar studenten en collega’s toe, maar ook naar het beroepenveld. Dit houdt in dat er veel waarde wordt gehecht aan kennisontwikkeling en het delen ervan; docenten worden geacht op de hoogte te blijven van innovaties in hun vakgebied. Dit wordt gestimuleerd en gefaciliteerd door middel van stages en uitwisselingen; dit allemaal “*ten dienste [...] van de kwaliteit van het onderwijs*” (Fontys, 2011).

In tegenstelling tot het meerjarenbeleidplan van Avans, wordt er bij Fontys niet nadrukkelijk stil gestaan bij onderwerpen als vitaliteit, passie, of leren in elke generatie. Er wordt veel meer gefocust op presteren en alles wat daarbij komt kijken: blijven ontwikkelen, feedback geven en ontvangen, streven naar steeds betere resultaten en verantwoording daarover kunnen afleggen. Een zodanige focus op prestaties ontbreekt in het meerjarenbeleidplan van Avans.

4.4 Interviews

4.4.1 Interviewronde 6: Generatie pragmatici (1970 – 1985)

Ook bij Fontys ACI is er gewerkt met de termen passieboosters en -killers. Wederom werd docenten gevraagd naar een passiemoment en de factoren die aan hun motivatie bijdragen, of hier afbreuk aan doen. Elke respondent schetste een gebeurtenis, waarbij een student centraal staat. Bij de ene docent is dat een moment waarin een student laat zien dat hij als persoon is ontwikkeld en gegroeid. Bij een andere respondent staat ook een student centraal, maar is het meer de prestaties die een student neerzet die als 'passiemoment' wordt beschouwd; *"ja dat vind ik zo gaaf hè, dan denk ik, oh dat heb je zo leuk zelf gedaan"*. Daarin is het extra motiverend wanneer die prestatie tot stand is gekomen dankzij een bijdrage van de docent, *"maar dat hoeft echt niet, ik vind het al gaaf zat als ze zelf zoiets leuks doen binnen een opdracht die ik ze geef"*. Behalve naar passiemomenten, is de docenten gevraagd naar factoren die hen motiveren; passieboosters. Dit leverde een groot aantal factoren op.

Passieboosters

Deze pragmatici gaven aan dat om studenten iets bij te kunnen brengen, het fijn is dat zij zich – nog – goed kunnen inleven in de studenten. De generatie pragmatici, geboren tussen 1970 en 1985, is op het handjevol generatie Einsteindocenten na, de jongste generatie op de werkvloer. Zij merken daarbij op dat ze zo goed aansluiten op de belevingswereld van de studenten, dat dit bijdraagt aan de manier van samenwerken en doceren. *"Ja, en als ik dan dus merk dat studenten voor zichzelf.. Dat ze kritisch kunnen nadenken.. Dan ben ik ook zo trots hè"*, merkte een respondent daarbij op. Gerelateerd aan de aansluiting op de belevingswereld van een student, noemde een respondent ook het gevoel van gelijkwaardigheid motiverend. Een uitdaging is dan wel de balans kunnen bewaren: *"ik kan er heel goed tussen staan, maar ik moet ook op de nodige momenten erboven kunnen staan"*. Het zien dat studenten een ontwikkeling doormaken, wordt ook als een 'boost' ervaren; *"als ik zie dat ik daaraan heb kunnen bijdragen, of als ik denk, misschien is dit een beetje egoïstisch, maar als ik denk: yes, die les heb ik goed voorbereid of uitgevoerd"*.

De samenwerking met collega's werd ook als motiverend ervaren; het kunnen sparren werd als essentieel ervaren. Deze sparmomenten hoeft ze niet

aangereikt te worden; “[...]als ik dat nodig heb, ga ik er zelf wel naar opzoek”. Het is wel belangrijk dat het mogelijk is; dat collega’s daar ook voor openstaan. *“kijk, als ik iets niet weet, over een economisch aspect of zo, dan kan ik dat zo neerleggen bij een collega..en als die het niet weet, kan het alsnog dat ze de volgende dag bij me terug komt, van ‘ja ik hoorde nog dit en dit en dat’, dat vind ik heel fijn dat dat kan”*. De fijne sfeer, de open cultuur en het onderlinge vertrouwen wordt meer dan eens genoemd als motiverend aspect. Bevestiging wordt ook als motiverend ervaren; bevestiging dat je kennis ertoe doet en waardering daarvoor krijgt. Je kennis *up-to-date* kunnen houden, door middel van cursussen en opleidingen (gefinancierd door de organisatie), wordt tevens als zeer motiverend ervaren. Er zijn andere organisatieaspecten die door deze generatiegroep als motiverend worden ervaren. Een financiële beloning wordt tot op zekere hoogte als motiverend ervaren; *“misschien dat het me op korte termijn langer draaiende houdt”*. Op langere termijn wordt beloning echter niet als motiverend ervaren; *“voor het geld hoef ik hier niet te zitten, daar doe ik het niet voor”*. Een vermindering in beloning zou zelfs geen reden zijn om iets anders te gaan doen, maar er zijn grenzen: *“ik heb gewoon een hypotheek en rekeningen die betaald moeten worden.. het leven is gewoon duur, dus voor bijvoorbeeld de helft minder, doe ik het niet meer”*.

De drie pragmatici die hebben deelgenomen aan dit interview, bleken naast het docentschap ook andere rollen te vervullen. Dit varieerde van onder andere een eigen onderneming, tot de rol van coördinator binnen Fontys ACI. Het feit dat dergelijke nevenfuncties mogelijk zijn, wordt als zeer motiverend ervaren: *“ik gaf dat bij mijn [sollicitatie] procedure aan als voorwaarde, maar ze stimuleren het zelf juist ook”*. Ze ervaren veel vrijheid en ruimte vanuit de organisatie, maar ook veel waardering: *“in het eerste half jaar bij Fontys voelde ik me al meer gewaardeerd dan in 5 jaar bij mijn vorige werkgever”*. Dat zit in een aantal dingen; vrijheid en vertrouwen, maar ook geboden flexibiliteit in de indeling van uren, extra functies en de keuze van werkplekken. Ook de relatie met de direct leidinggevende wordt als motiverend ervaren; *“twee weken geleden was ik ziek naar huis gegaan en toen belde hij me om te vragen hoe het ging, dus ik zei ‘nou echt niet lekker’. Ik vond het wel fijn dat hij direct zei ‘oke jij blijft thuis deze week, dan neem ik dit, dit en dat van je over’. Dus dat hij.. tja, die beslissing voor mij maakt en een beetje voor me zorgt wanneer dat nodig is”*. Er werd hierbij benadrukt dat betutteling absoluut niet gewenst is, maar dat er iemand is die je actief behoedt voor *“crashmomenten”* werd erg gewaardeerd door deze respondenten.

Passiekillers

Behalve passieboosters, zijn er ook passiekillers genoemd; factoren die afbreuk doen aan de motivatie. De studenten, die als meest voorname passiebooster werden genoemd, kunnen ook de grootste passiekiller vormen: *“... dan zijn ze zelf*

niet gemotiveerd en dan krijg je geroezemoes in je college.. Dat verstoort ook de rust voor anderen. Dan denk ik 'wat doe je hier?! Blijf dan gewoon weg'". Wanneer er geen klik is tussen docent en een klas, werkt dit ook demotiverend. Vooral wanneer dit resulteert in een rebellerende klas, waarbij de boodschap van de docent niet aankomt, wordt dit ervaren als een grote 'killer'. Als zulke situaties zich regelmatig voordoen, kan dit enorm afbreuk doen aan de algehele motivatie. Een respondent merkte daarbij op dat zoiets ook wel eens voor onzekerheid kan zorgen: *"ligt het dan aan mij, doe ik het niet goed genoeg?!"*. Het is fijn wanneer zulke situaties zich voordoen, je te rade kunt gaan bij collega's en/of leidinggevenden.

Deze leidinggevende prikkelt en stimuleert; dit werkt beter dan het hanteren van de figuurlijke zweep. Tegelijkertijd werd aangegeven dat er zo nu en dan best harder opgetreden mag worden door leidinggevenden; *"gewoon, om me scherp te houden"*. De drie respondenten gaven aan niet vaak formeel contact te hebben met hun leidinggevende: *"wel in de gang en bij het koffiezetapparaat en zo, maar formeel zijn er maar twee echte momenten"*. In het eerste moment worden er doelen opgesteld en in het tweede moment wordt het afgelopen jaar geëvalueerd. De vrijheid die gegeven wordt, die enerzijds als motiverend werd ervaren, kan anderzijds ook voor strubbelingen zorgen. Zo had een respondent toch liever gewild dat, zeker in het begin van haar loopbaan, de direct leidinggevende *"iets meer de vinger aan de pols had gehouden"*. Een andere respondent vult dit aan, door te stellen dat wanneer de doelen die opgesteld worden *"niet realistisch zijn, dat ik vooraf al weet dat ik er gewoon niet aan kan voldoen, dan zinkt de moed me in de schoenen"*. Een ander demotiverend aspect, werd omschreven als *"schijnvrijheid"*; continu stellen dat een docent enorme vrijheid geniet en vervolgens toch ideeën afwijzen, *"want, 'oh nee, zo doen we dat hier niet'"*. Wanneer afspraken niet worden nagekomen, wordt dit slechts gezien als een irritatie. Als dit echter vaker dan eens per maand voorkomt, wordt dit als zeer demotiverend ervaren. Dit geldt voor studenten die afspraken niet nakomen, voor leidinggevenden, maar ook voor collega's.

In de samenwerking met collega's, zijn er ook enkele passiekillers. Zoals zojuist gesteld, is het niet nakomen van afspraken een domper voor de motivatie van deze respondenten; *"stuur dan even een mailtje dat je er niet aan toe komt of zo, maar niets meer laten horen, vind ik zo vervelend"*. Het kunnen sparren met collega's werd als motiverend ervaren; ook dit kan echter voor demotiverende taferelen zorgen. Zo gaf een respondent aan dat, wanneer er met enkele collega's een nieuwe les wordt voorbereid, het wel eens voorkomt dat een collega achteraf zijn afkeuring hiervoor laat blijken: *"ja dat is dan een beetje mosterd na de maaltijd hè. Je was er zelf bij, denk ik dan, waarom verander je nu ineens van mening?!"*. Nauw daaraan verbonden is het ontbreken van feedback en het ondermijnen van het persoonlijk gezag. Dit geldt zowel voor leidinggevenden, als voor collega's. Ellenlange vergaderingen, die nergens over lijken te gaan, werken

ook demotiverend: *“ik krijg dan echt last van mijn verwende nestsyndroom, ken je dat? Ik kan er gewoon heel slecht tegen als het niet gaat, zoals ik wil”*. Deze lage *“frustratietolerantie”* komt voor in de samenwerking met zowel studenten, als collega’s, als leidinggevers, maar bijvoorbeeld ook in het gebruik van apparatuur. Het gebrek aan een gemeenschappelijke visie en passie, wordt tevens als demotiverend ervaren: *“je moet het wel met z’n allen doen.. en met z’n allen voor hetzelfde willen gaan”*.

4.4.2 Interviewronde 7: Generatie X (1955 – 1970)

Deze generatiegroep bestond uit drie respondenten; allen bleken afkomstig te zijn uit een geheel andere sector: jarenlang werkzaam geweest als muzikant, of als adviseur, coach en trainer. Zelf zeggen ze het onderwijs ingerold te zijn, zonder dat dit een levenslange droom is geweest. Op aanraden van vrienden, of uit onvrede over de kwaliteit van bepaalde opleidingen, besloten zij als het ware het heft in eigen handen te nemen en een loopbaan in het onderwijs te beginnen. Ondanks dat dit geen levenslange droom is geweest, bleek het voor allen toch een zekere passie te zijn *“de eerste keer dat ik een college gaf, dacht ik ‘damn, dit is zo ontzettend gaaf,’ dat had ik echt in geen 100 jaar verwacht”*. Dit is vooral vanwege de kennis die ze, na jarenlang praktijkervaring te hebben opgedaan, kunnen overdragen op leergierige studenten. Behalve kennisoverdracht, noemden zij ook andere passieboosters.

Passieboosters

Factoren die ook als motiverend werden ervaren, hebben ook te maken met studenten. Het proces, van het opleiden van een jongere tot aan een ‘jonge volwassene’, is voor de respondenten de reden om voor de klas te staan. Tegelijkertijd realiseert een respondent: *“zij zijn echt niet de enige die iets leren; ik leer net zo goed. Van hen”*. Het kunnen uitdagen van studenten en uitgedaagd worden door studenten, wordt als bijzonder en motiverend ervaren. Om dit te kunnen doen, ontwikkelen ze graag nieuwe lesprogramma’s. Alle drie de respondenten bleken verantwoordelijk te zijn voor een geheel nieuwe opleiding, lesmethode, en/of vak. Dat kunnen realiseren; hun kennis op een dergelijke manier in te kunnen zetten en over te dragen, is voor allen een enorme passieboostergebleken.

Kunnen en mogen vernieuwen is essentieel voor deze generatiegroep docenten. Daarnaast genieten zij ook van flexibiliteit: wanneer er flexibel kan worden omgegaan met het lesprogramma, maar ook met de agenda. In deze agenda is afwisseling essentieel; *“als ik elke keer weer maar het zelfde zou moeten doen, weet je, dat zou echt gaan vervelen”*. Deze afwisseling in de agenda komt ook tot stand door hun werkzaamheid in andere velden; *“hiernaast ben ik ook zzp-er (zelfstandige zonder personeel), dat wordt gelukkig erg toegejuicht”*. Zo kan er over en weer kennis worden overgedragen: *“dingen die ik leer in de samenwerking met studenten, pas ik toe bij mijn opdrachtgevers en andersom leer*

ik studenten natuurlijk alles wat ik mee heb gekregen uit de praktijk.. Eigenlijk houdt het lesgeven me ook meer up-to-date". De combinatie van eigen opdrachten en het docentschap, is ideaal te noemen en de vrijheid om dit zelf te kunnen bepalen, wordt als essentieel voor de motivatie beschouwd.

Er zijn meer motiverende factoren, velen hebben te maken met de organisatie. De fijne, open sfeer die er heerst, waarin gezelligheid en openheid erg belangrijk zijn, worden als bepalend bestempeld. Collega's vertrouwen op elkaar en weten elkaar te vinden wanneer het gaat om spar- en overlegmomenten: *"de sfeer is gewoon goed. Ondanks de hoge werkdruk. Want die is wel echt hoog. Maar toch is het hier echt fijn werken"*, aldus een respondent. De wetenschap dat je een team vormt, is fijn. Uiteindelijk *"sta je toch in je eentje voor de klas"*, werd beaamd, maar de combinatie van alleen voor een groep staan en toch een team vormen, wordt als motiverend ervaren.

De directe leidinggevende, als schakel tussen de organisatie en de docenten wordt ook gewaardeerd: bijvoorbeeld de ervaren vrijheid, maar ook de ruimte en de gelegenheid die worden geboden voor bijscholing: *"ik ga toevallig binnenkort met hem naar een congres in de VS, waar alle sprekers, die ertoe doen, staan"*. Daarnaast wordt ook gewaardeerd hoe de relatie tussen de opleiding en het werkveld warm wordt gehouden; stages, uitwisselingen en werkbezoeken zijn niet alleen interessant voor studenten, ook docenten steken hier veel van op. Naast deze passieboosters zijn er ook ergernissen en killers genoemd.

Passiekillers

Calculerende studenten, *"oké, als ik dit zo doe en hiervoor een 5,4 en daarvoor een 5 komma zoveel haal, dan sta ik afgerond precies genoeg om het te halen"*, worden als demotiverend ervaren. Een respondent zei hierover: *"ik wil dat ze het gaaf vinden wat ze doen. Het liefst dat ze het net zo gaaf vinden als ik, of gaver. Anders snap ik niet waarom ze er zitten"*.

In de samenwerking met collega's wordt ook een aantal dingen niet gewaardeerd: 'oeverloze processen', 'bureaucratische rompslomp' en 'wij/zij-denken' zijn daar voorbeelden van. Het 'wij/zij-denken' werd omschreven als het wederzijdse onbegrip dat er kan heersen tussen bijvoorbeeld de administratieve staf en de docenten: *"zij willen dat ik om vier uur 's middags cijfers heb ingeleverd, omdat zij daarna naar huis gaan, terwijl ik nog 1001 andere dingen te doen heb en mijn werkdag kan dan gewoon tot negen uur duren.."*. Op de vraag wat er dan gebeurde, werd geantwoord dat er dan een aantal mails over en weer worden gestuurd en het *"dan wel weer oké is"*. Mail is daarbij een handig communicatiemedium, maar er zijn demotiverende uitersten te onderscheiden: 'gespammed' worden met mails, *"dan drukken er een paar in een info-mail met 100 geadresseerden op 'beantwoord allen', heb ik ineens 50 extra ongelezen nutteloze emails in mijn inbox"*, is een uiterste. Het andere uiterste, werd

uitgelegd als 'non-respons': *"dan vraag ik iets en dan krijg ik gewoon géén antwoord. Daar kan ik ook wel echt pissig om worden"*. Daarnaast wordt het zien en ervaren dat sommige collega's als het ware zijn vastgeroest, of uitgeblust, ook als een 'killer' ervaren. Tegelijkertijd dient het als een waarschuwing, om zelf zo actief mogelijk te blijven.

Andere killers, zijn onder andere de werkplek en -druk; *"ik kan op school echt niet geconcentreerd werken.. tenzij ik echt heel vroeg kom, of heel laat als er niemand meer is"*. Dit komt onder andere door binnenvallende studenten. Een andere respondent over de werkdruk: *"hierdoor komt eigenlijk mijn kerntaak onder druk te staan"*. Een leidinggevende zou hier redding kunnen bieden, door middel van een luisterend oor, een schouderklopje, of *"juist een schop onder m'n kont"*. Na deze opmerking werd ze gevraagd hoe de relatie met de leidinggevende kon worden omschreven. Allen ervoeren weinig structuur en onvoldoende evaluatie- en feedbackmomenten. Ze gaven aan dit zeker in het begin van hun loopbaan gemist te hebben, maar *"misschien heeft het me ook zelfstandiger gemaakt, dus dat is ook wel weer positief"*. Het opstellen van doelen kan *"in principe"* beter en de afspraken daarover moeten beter, al wordt gesteld dat daarin al flinke stappen zijn gezet. Voor deze doelen geldt wel de voorwaarde dat ze onder andere relevant zijn; *"van die zinloze doelen krijg ik de kriebels.. kwalitatief goede lessen afleveren.. oh ja joh dat doe ik toch sowieso al?!"*.

4.4.3 Interviewronde 8: Protestgeneratie (1940 – 1955)

De protestgeneratie, geboren tussen 1940 en 1955, heeft het, wat betreft stereotypen, soms zwaar te verduren. In de volksmond wordt deze generatie vaak afgedaan als 'zwak, ziek en traag' (50pluswereld, 2012). De protestgeneratie docenten van Fontys ACI vinden dit onterecht: *"ik heb zo veel jaren aan ervaring.. aan levenswijsheid zullen we maar zeggen, ik zie het als mijn missie om dat over te dragen"*. Op het moment dat ze worden gevraagd naar hun grootste passiemoment - het moment dat zij zich 'op en top' gemotiveerd voelden en voelden dat ze dit ook nodig hebben in het kader van hun inzetbaarheid - beginnen ze te glimlachen. Ze blijken ook bij collega's bekend te staan als hulpvaardige, ervaren en inspirerende adviseurs. Het feit dat ze ouder worden, deert ze niet: het geeft juist meer rust, want *"ik heb me al bewezen, dat hoeft allemaal niet meer"*. De fysieke gezondheid blijkt wel een punt te kunnen zijn; zodra dit merkbaar minder wordt, doet dit afbreuk aan de motivatie. Er worden meer passieboosters en -killers genoemd.

Passieboosters

Een belangrijk aspect dat in het werk aanwezig moet zijn voor deze generatie, is het contact met studenten. De humor die studenten hebben in die leeftijdsfase, maar ook de onbevangenheid, wordt ervaren als bewonderenswaardig. Een respondent zei hierover: *"sommige collega's vinden dat enorm irritant.. Eigenlijk vind ik het ook wel iets leuks hebben, hoe ze dingen moeten Facebooken of zo"*.

Zoals eerder is gesteld, is kennisoverdracht een van de belangrijkste drijfveren voor deze generatiegroep docenten: *“soms sla ik daar in door, ik weet ook van mezelf dat ik behoorlijk eigenwijs kan zijn”*. Het gebeurt echter wel met een goede intentie: mensen verder helpen. Wanneer een student, maar ook collega zich vervolgens, met behulp van onder andere deze opgedane kennis, ontwikkelt, is dat voor hen *“het mooiste wat er is”*. Deze generatiegroep docenten staat niet alleen voor de klas om anderen iets bij te brengen; de protestgeneratie wil zelf ook graag blijven leren. Door middel van bijvoorbeeld cursussen zich bijscholen, want *“het vak is niet hetzelfde zoals ik het tig jaar geleden in de collegebanken leerde”*. Ze leren echter ook van studenten en collega's; *“zij hebben zich weer gespecialiseerd in andere gebieden”*.

Het lesgeven is niet het enige dat energie geeft; er werd aangegeven dat nevenactiviteiten een positieve invloed hebben op hun motivatie. Hieronder vallen een extra coördinerende rol, een functie in de medezeggenschapsraad, en/of het begeleiden van afstuderende studenten. In deze context kwam ook naar voren dat de sporen al verdiend zijn, waardoor ze geen conflicten uit de weg gaan; *“ik heb me al bewezen”*. Al deze extra functies op zich kunnen nemen, vereist enige vrijheid. Dit noemden zij dan ook als een voorwaarde om hun werk gemotiveerd te kunnen blijven uitvoeren; *“je bent toch een beetje eigen baas als je voor de klas staat, dat trok me in het begin al zo aan”*.

Naast het feit dat ze zelf leiding kunnen geven aan hun studenten, ervaren ze de samenwerking met hun direct leidinggevende ook als motiverend. Een respondent gaf aan het inspirerend te vinden om te zien hoe zijn leidinggevende omgaat met de dynamiek in de directe omgeving; *“er zijn zo veel veranderingen van bovenaf, daar gaat hij fantastisch mee om”*. Er is niet vaak contact met de leidinggevende; er zijn twee formele momenten in een studiejaar, en *“dat is eigenlijk wel genoeg”*. Wanneer er doelen worden opgesteld, merkte een respondent op dat dit energie gaf; *“dan krijg ik ook zin om daar echt keihard voor te gaan”*. Daar hoeft niet zozeer een beloning aan gekoppeld te zijn: *“in deze fase van mijn leven is dat echt totaal niet relevant. Ik heb al een huis, kinderen zijn de deur uit; waar zou ik het voor nodig moeten hebben?!”*. Dit werd bevestigd door de andere docenten; *“als ik het voor het geld deed, had ik ergens anders gezeten”*.

Er was een zekere afkeer merkbaar toen er werd gesproken over extra beloningen. Deze generatiegroep docenten ziet zichzelf namelijk als 'dienstbaar'. De docenten hebben een zeker verantwoordelijkheidsbesef, om de studenten als het ware op te voeden; *“ik moet ze gewoon goed opleiden, zodat zij later weer verder kunnen komen”*. Een andere docent bevestigde dit en vulde aan, door op te merken dat daarmee toch weer het 'algemeen belang' werd gediend; *“daar kun je geen prijskaartje op plakken.. En hoeft ik überhaupt geen beloning voor”*. Het algemeen belang dienen, dat doen ze samen. Ondanks het feit dat ze alleen voor de klas staan, hebben zij toch het gevoel dat ze een team vormen. De diversiteit

in het team en de openheid van de sfeer, worden als zeer motiverend ervaren; *“ik kan bij iedereen zomaar naar binnen walsen als ik iets wil vragen”*.

Passiekillers

Wanneer deze generatiegroep wordt gevraagd naar passiekillers, heerst er een moment stilte. Het eerste dat ter sprake komt, is voortbordurend op een eerder genoemde passiebooster. Het ‘eigen baas’ kunnen zijn, dat zo motiverend is; *“ik houd er niet van hoor, om te blijven zeuren over ‘vroeger’, maar ik merk wel dat ik door de jaren heen daarin steeds minder vrij word gelaten”*. Dit heeft een negatieve invloed op de motivatie; *“je bent meer uitvoerder dan eigen baas”*. Dit geldt vooral voor de vele ontwikkelingen die het onderwijs door de jaren heen heeft doorgemaakt. Er komen en gaan steeds meer regels en verplichtingen, terwijl de docenten het gevoel hebben dat zij daar niet bij worden betrokken.

Vanuit dit aspect werd er overgegaan op de volgende passiekiller, die daaraan nauw verbonden is; het zich eigen maken van veranderingen. Er zijn steeds meer veranderingen, zowel groot als klein; het zich eigen maken daarvan is moeilijk vanwege twee redenen. Enerzijds worden sommige veranderingen als te complex ervaren, om je snel eigen te maken. Anderzijds is het lastig om je veranderingen eigen te maken, die *“voor je worden besloten”*. Daarbij moet er geweken worden voor verschillen in visie, een passiekiller. Zo zei een respondent: *“alles moet maar mooi en leuk, maar het ontbreekt totaal aan financieel inzicht.. Soms kost het gewoon te veel”*.

De houding van studenten kan ook als demotiverend worden beschouwd; *“ze gaan wel naar school, maar niet echt. Ze zitten op voetbal, ze hebben misschien een eigen bedrijfje, ze werken in een winkel, hebben een vriend of vriendin en daarnaast gaan ze naar school.. het is geen prioriteit”*. Er werd, wederom glimlachend, iets gezegd over ‘vroeger’; *“dan maar geen bijbaantje en geen nieuwe broek, maar ik had wel hoge cijfers!”*. Een andere respondent merkte op dat het *“ook gewoon iets van deze tijd is, zo heeft elke tijd wel iets”*.

De grootst mogelijke passiekiller, heeft te maken met de fysieke gezondheid. Ziekte, of ziekte van de partner, zou zelfs een reden zijn om het werk neer te leggen; *“anders ben ik hier niet weg te krijgen. Ze zullen me echt uit het gebouw moeten trekken, haha”*.

4.4.3 Fontys: een overzicht

De (de)motiverende factoren die ter sprake zijn gekomen tijdens de gesprekken met docenten van de Fontys ACI, zijn ook in een overzicht weergegeven (zie tabel 4.4.). De belangrijkste bevindingen zullen naar voren komen in §4.5. Op Fontys zijn er geen controlegesprekken gevoerd. Dit omdat er dankzij de eerdere ronden op Avans, veel gerichter geïnterviewd kon worden. Op voorheen onbekende factoren, kon nu bevraagd worden. De verwachting was dat nog een controlerende onnodig zou zijn.

Tabel 4.4 Overzicht Fontys			
Fontys: overzicht passiekillers en -boosters, per generatie			
	<i>Generatie pragmatici</i>	<i>Generatie X</i>	<i>Protestgeneratie</i>
Passie-boosters	Bijdragen aan ontwikkeling studenten	Kennisoverdracht	Kennisoverdracht
	Aansluiting belevingswereld studenten	Bijdragen ontwikkeling studenten	Studenten verder helpen
	Eigen behaalde resultaten	Innoveren	Vergaarde status
	Collegialiteit (sparren, lachen etc.)	Kennis opdoen	Bijdragen aan ontwikkeling studenten, collega's
	Open cultuur	Flexibiliteit	Nevenactiviteiten (binnen organisatie)
	Waardering	Nevenfuncties (ook buiten organisatie)	Vrijheid
	Financiële beloning (op korte termijn)	Open cultuur	Inspirerende leidinggevende
	Nevenfuncties (ook buiten organisatie)	Collegialiteit (sparren, lachen etc.)	Resultaatgericht werken
	Vrijheid	Vrijheid	Het algemeen belang dienen
	Flexibiliteit	Relatie met werkveld	Open cultuur
	Leidinggevende die zorg draagt	(mogelijkheid tot) bijscholing	Collegialiteit (sparren)
-killers	Gedemotiveerde studenten	Gedemotiveerde studenten	Top-down beslissingen zonder enige communicatie
	Weinig structuur en kaders	Bureaucratische rompslomp	Eigen adaptief vermogen (verminderd)
	Onrealistische doelen	Cultuur (wij/zij-denken)	Gedemotiveerde studenten
	Schijnvrijheid	Strubbelingen met collega's	Fysieke gezondheid
	Strubbelingen met collega's	Werkplek	
	Onvoldoende begeleiding (zeker in begin loopbaan)	Werkdruk	
	Lage frustratietolerantie	Onvoldoende begeleiding (zeker in begin loopbaan)	
	Kwaliteit facilitering	Onrealistische doelen	
	Verschillen in visie		

4.5 Generaties en hun motivatiepatronen in de praktijk

In de voorgaande paragrafen is er aandacht besteed aan de verschillende interviews die in het kader van dit onderzoek zijn afgenomen. Daarbij vielen enkele bevindingen op, welke naar voren zullen komen in de volgende paragrafen. Er zal per generatie aandacht worden besteed aan de verschillende factoren die aan bod zijn gekomen bij zowel Avans, als bij Fontys. Welke verbanden kunnen er gelegd worden met de concepten die in de theoretische verkenning naar voren zijn gekomen? Indien er sprake is van verschillen tussen beide scholen, worden deze expliciet genoemd en beschreven. De werkhypothesen, zoals geformuleerd in §3.5, zullen in de volgende subparagrafen behandeld worden.

4.5.1 Generatie pragmatici

De generatie pragmatici is geboren tussen 1970 en 1985. Op basis van wetenschappelijke literatuur wordt verondersteld dat deze generatie kritisch, zelfbewust en zelfverzekerd is (Bontekoning, 2012). Dit kritische kwam bij de interviews op beide scholen sterk naar voren. Dit bleek onder andere uit de vele passiekillers die werden genoemd die vrijwel altijd aan de omgeving te wijten waren, maar waarvoor de oplossing nooit bij zichzelf werd gezocht. Leden van deze generatie worden verondersteld het niets te vinden om eindeloos consensus te zoeken, maar zijn open, eerlijk en direct (ibid). Dit kwam ook duidelijk naar voren, onder andere wanneer het ging om ellenlange vergaderingen en bureaucratische rompslomp. Zij hebben hier een uitgesproken mening over en nemen hierbij geen blad voor de mond.

PSM

Dat deze docenten intrinsiek gemotiveerd zijn, staat buiten kijf. Dit blijkt onder andere uit het feit dat, gevraagd naar hun 'passiemoment', allen een moment beschreven waar de ontwikkeling van een student centraal stond. De docenten van beide scholen gaan hier niet zover in, dat zij zullen zeggen dat zij door middel van hun werk het algemeen belang dienen. Er kan echter wel worden gesteld dat zij gedreven worden door rationele motieven; motieven die ingaan op het realiseren van persoonlijke voldoening (Perry & Wise, 1990: p. 368). Zij rekenen deze ontwikkeling niet alleen tot hun 'passiemoment', maar halen dit ook aan als 'passieboost'; het kunnen bijdragen aan deze ontwikkeling als motiverende factor. Volgens de pragmatici van Fontys gaat het kúnnen bijdragen aan de ontwikkeling deze groep overigens makkelijk af, dit is vanwege de aansluiting die zij vinden met de belevingswereld van de studenten.

1b Een toename in financiële beloning zal voor de generatie pragmatici leiden tot een afname in intrinsieke motivatie, met een verminderde inzetbaarheid als gevolg.

Van deze generatie kan worden gesteld dat zij intrinsiek gemotiveerd is en vooral wordt gedreven door rationele motieven; motieven die ingaan op het realiseren van persoonlijke voldoening. Er zijn geen aanwijzingen gevonden om aan te nemen dat een toename in beloning de intrinsieke motivatie beïnvloedt. Daarmee is werkhypothese 1b niet bevestigd.

Beloning

In hoofdstuk drie kwam naar voren dat beloning een positieve invloed kan hebben op de extrinsieke motivatie. Er zijn hier echter risico's aan verbonden: wanneer er bij voorbaat al sprake is geweest van intrinsieke motivatie, kan beloning juist schade berokkenen; dit wordt een *crowding-out* effect genoemd (Weibel et al., 2010: p. 405). De afname van intrinsieke motivatie behoeft dan extra financiële compensatie. De Avans-respondenten bleken wel enigszins gevoelig te zijn voor beloning, maar niet in sterke mate. Dit bleek uit de verklaring dat, als ze rijk hadden willen worden, ze in hun functie in de private sector waren gebleven. De respondenten van Fontys bleken ook gevoelig te zijn voor beloning, maar gaven aan dat het motiverende effect van deze beloning slechts van korte duur zou zijn. Het positieve effect dat beloning kan realiseren, zal er als het ware voor zorgen dat men langer het hoofd kan bieden aan de passiekillers. Er wordt echter op een gegeven moment een grens bereikt, waarbij de beloning niet meer opweegt tegen de hoeveelheid demotiverende factoren. Dit punt is voor de een wanneer de eigen gezondheid in het geding komt. Bij een ander wordt dit punt bereikt wanneer het privéleven te veel onder druk komt te staan. Kortom, er bestaat een punt waarop financiële beloning niet meer voldoende is; dit punt is echter voor ieder individu anders.

1a Een toename in financiële beloning zal voor de generatie pragmatici leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met een verbeterde inzetbaarheid als gevolg.

Hiermee kan werkhypothese 1a gedeeltelijk worden bevestigd; er dient wel een kanttekening te worden gemaakt. Er wordt immers aangegeven dat beloning op *korte termijn* een positief effect heeft op de extrinsieke motivatie. Op langere termijn valt dit positieve effect weg. Een toename in beloning zal voor de generatie pragmatici op korte termijn leiden tot een toename in extrinsieke motivatie. Deze toename heeft echter niet per definitie een positief effect op de inzetbaarheid; het positieve effect zal immers op langere termijn wegvallen.

Prestatie-indicatoren

Het opstellen van doelen, zonder daar een beloning aan te koppelen, werkt echter wel motiverend. Volgens de theorie is hierbij niet zozeer de inhoud van de doelen het meest van belang, maar is het belangrijk dat er sprake is van randvoorwaarden en omstandigheden. Externe factoren die dit beïnvloeden zijn onder andere: betrokkenheid bij het doel, het ervaren belang van het doel,

complexiteit van de taken en feedback op de behaalde prestaties. Ook speelt *self-efficacy* een rol: het idee dat je het doel 'aankunt'. Bovenal moeten doelen concreet en realistisch zijn. Dit bleek ook uit de interviews met deze generatiegroep op beide scholen; het opstellen van doelen geeft energie. Uit de interviews bleek dat deze generatie erg resultaatgericht is. Het kunnen voldoen aan de verwachtingen, die een leidinggevende of organisatie heeft, geeft daarbij ook energie en werkt bijzonder motiverend. Zoals de theorie beschreef, is de voorwaarde wel dat de doelen realistisch zijn.

Leiderschap

De Avans-docenten geven aan behoefte te hebben aan een leidinggevende die ze vrij laat en hen een zekere autonomie en flexibiliteit gunt. Tegelijkertijd verwachten ze wel dat deze leidinggevende doelen formuleert en hen beloont wanneer zij deze realiseren. De beloning is niet per definitie geldelijk; ze worden liever erkend, herkend en gewaardeerd. Dit is terug te vinden in een transformationele leider; deze inspireert, motiveert en heeft oog voor individuele behoeften van werknemers (Chipunza & Gwarinda, 2010: p. 2). Er wordt ook aangegeven dat er een gebrek is ervaren aan leiderschap, vooral in het begin van een loopbaan: de docent werd te snel ingezet, zonder enige vorm van structuur. Ondanks dat deze generatiegroep in de literatuur bekend staat als zelfbewust en zelfverzekerd, is de roep naar waardering vanuit de leidinggevende erg groot. Er is zelfs behoefte aan een leidinggevende die zorg draagt voor zijn medewerkers. Dit moet niet worden gezien als betuttelend en autoritair; de leidinggevende dient, vanuit het overzicht dat hij/zij behoort te hebben, te zien wanneer het mis dreigt te gaan en op dat moment te interveniëren.

Flexibiliteit bleek in het bijzonder motiverend te zijn voor de Fontys-docenten. Deze flexibiliteit hebben zij nodig, onder andere om hun nevenfuncties (ook buiten de organisatie) te kunnen uitoefenen. Deze nevenfuncties ervaren zij als een *must* om gemotiveerd hun kerntaak als docent te kunnen uitoefenen.

Daarnaast bleek ook dat beslissingen, genomen door het hogere management, demotiverend werken, zeker in het geval dat de docenten niets wordt gevraagd en er geen tekst en uitleg aan de beslissing wordt gegeven. In hoofdstuk twee werd reeds beschreven dat docenten zich, ten tijde van innovaties en ontwikkelingen, dikwijls gepasseerd voelen, met demotivatie als gevolg. Dit komt hier sterk naar voren. In dat licht wordt er ook gesproken van 'schijnvrijheid'; besluiten die door docenten zijn genomen, maar vervolgens worden teruggedraaid door leidinggevendenden.

1c Een toename in vertoond leiderschap zal voor generatie pragmatici leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met als gevolg een toename in inzetbaarheid.

Werkhypothese 1c is hiermee bevestigd. Er is immers gebleken dat het ervaren van onder andere vrijheid, ruimte en waardering vanuit de leidinggevende zorgt voor een positief effect op de extrinsieke motivatie. Tegelijkertijd zorgt het gebrek aan dit leiderschap voor een sterke afname van deze extrinsieke motivatie.

Opmerkelijk

Er zijn ook (de)motiverende factoren ter sprake gekomen, die niet specifiek in de theoretische verkenning zijn opgenomen. Deze kunnen onder de noemer 'organisatiecultuur' worden geschaard. Zo is er enerzijds gesproken van de motiverende factor 'sfeer'; een goede band met collega's werd als essentieel bevonden. Wanneer er gespard, gelachen en gediscussieerd kan worden met collega's, heeft dit een positieve invloed op collega's. Echter, in dit samenwerkingsverband kan ook een grote demotiverende factor schuilen: wanneer collega's onderling niet openstaan voor het ontvangen en geven van feedback, zorgt dit voor een nare sfeer en afbreuk aan de motivatie.

Deze generatiegroep gaf ook aan te beschikken over een lage frustratietolerantie; dit komt onder andere tot uiting wanneer het gaat om relatief kleinere passiekillers, zoals de kwaliteit van de facilitering. Dit gebrek aan tolerantie komt ook naar voren bij andere demotiverende factoren, zoals gedemotiveerde studenten; deze worden tot een bepaald punt getolereerd. Net zoals er een persoonlijk punt is waarbij beloning niet langer opweegt tegen passiekillers, is er ook sprake van een persoonlijk punt waarbij het positieve effect van passieboosters niet langer opweegt tegen het negatieve effect van de killers.

4.5.2 Generatie X

Generatie X, geboren tussen 1955 en 1970 is vrij bescheiden. De literatuur veronderstelt dat leden van deze generatie hun eigen koers varen en zich pas verbinden wanneer nodig (Bontekoning, 2012). Opvallend genoeg bleek dit niet uit de interviews bij Avans; deze docenten geven aan juist erg veel behoefte te hebben aan *teamspirit* en dit erg te missen wanneer het ontbreekt. Het gevoel deel uit te maken van een groter geheel, collega's kunnen raadplegen en 'het biertje op vrijdagmiddag' dragen significant bij aan de motivatie van deze groep docenten. Door de docenten van Fontys wordt wel degelijk een eigen koers gevaren. Zodra er echter behoefte is aan sparmomenten en gezelligheid, wordt er verbinding gezocht met collega's. Dit kan verklaard worden door de nevenactiviteiten van de Fontys-docenten. Toevalligerwijs bleken de Fontysdocenten allen, naast hun baan als docent, ook freelance als zzp-er werkzaam te zijn. Dit terwijl de Avans-docenten 'gewoon' docent zijn. Het zzp-schap kan een verklaring zijn voor het zelfstandige en individualistische karakter van de Fontys-docenten, die de theoretische veronderstelling bevestigt.

Deze generatiegroep bleek, zoals verondersteld in hoofdstuk drie, daadwerkelijk bescheiden te zijn. Dit kwam vooral sterk naar voren bij de docenten van Fontys. Ze zien zichzelf niet als 'alwetende orakels', maar geven aan zélf te leren van studenten en van nieuwe lessen die ze moeten voorbereiden. Op deze wijze kennis opdoen, is van positieve invloed op hun motivatie. Dit, in combinatie met de waarde die wordt gehecht aan bijscholing, is zeker van invloed op hun motivatie. Maar ook wanneer het gaat om hun inzetbaarheid, blijkt dit een belangrijk onderwerp te zijn. In dit kader wordt er ook veel waarde gehecht aan de goede relatie met het beroepenveld.

PSM

Deze generatie bleek gedreven te worden door voornamelijk normatieve motieven; deze hebben te maken met idealisme en het verlangen het 'algemene belang te dienen' (Perry & Wise, 1990: p. 368). Dit blijkt onder andere uit uitspraken omtrent de ontwikkeling van studenten; het kunnen bijdragen hieraan motiveert, maar het zien van die ontwikkeling inspireert. Dit gaat verder dan de rationele motieven, waarmee persoonlijke voldoening wordt nagestreefd. Bovendien streven zij ernaar dat, door middel van hun bijdragen aan de ontwikkeling, studenten opgeleid worden tot volwaardige professionals die hun steentje bijdragen aan de maatschappij. PSM wordt onder andere bepaald door de unieke kenmerken van het werk, waaruit een docent voldoening haalt. Deze unieke kenmerken kunnen echter ook zorgen voor een negatieve invloed op motivatie: ongemotiveerde studenten. Het is een uitdaging deze studenten gemotiveerd te krijgen. De demotivatie van de studenten gaat echter gepaard met afbreuk aan motivatie aan de kant van de docent.

2b Een toename in financiële beloning zal voor generatie X leiden tot een afname in intrinsieke motivatie, met een verminderde inzetbaarheid als gevolg.

Er kan vastgesteld worden dat er sprake is van intrinsieke motivatie. Er kan echter niet worden vastgesteld dat er een afname hiervan plaats vindt, wanneer er een toename in financiële beloning is. Hiermee is werkhypothese 2b niet bevestigd.

Leiderschap

De docenten van deze generatie vervullen, vanwege de levensfase waarin ze zich bevinden, ook vele rollen in hun privéleven. Het, als het ware, (kunnen) jongleren met al deze rollen en functies is van positieve invloed op hun motivatie. De relatie met de leidinggevende is ook belangrijk voor de motivatie; deze leidinggevende moet docenten voorzien van "datgene dat nodig is, om te doen wat nodig is". Daarnaast moet er sprake zijn van een zekere vrijheid, maar mogen er wel kaders worden gevormd. Hier moet echter wel gewaakt worden, dat deze structuur niet omslaat in bureaucratische rompslomp; dit zal een

negatieve invloed op de motivatie als gevolg hebben. Deze voorwaarden die worden gesteld aan het ideaaltipe leidinggevende, zijn terug te vinden in een transformationele leider; deze heeft oog voor individuele behoeften van werknemers; bijvoorbeeld vrijheid met een zekere structuur (Chipunza & Gwarinda, 2010: p. 2).

2c Een toename in vertoond leiderschap zal voor generatie X leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met als gevolg een toename in inzetbaarheid.

Er is gebleken dat het ervaren van onder andere vrijheid, ruimte en waardering vanuit de leidinggevende, zorgt voor een positief effect op de extrinsieke motivatie. Tegelijkertijd zorgt het gebrek aan dit leiderschap, voor een sterke afname van deze extrinsieke motivatie. Werkhypothese 2c kan worden bevestigd.

Beloning (naar prestatie?)

Deze generatie bleek ook erg ambitieus te zijn: extra rollen en taken worden met plezier op zich genomen. In ruil daarvoor verwachten ze geen financiële beloning, maar waardering voor datgene dat ze goed kunnen. In hoofdstuk drie werd er verondersteld dat het opstellen van doelen, met voldoende randvoorwaarden van positieve invloed op de motivatie zijn. Dit kwam in deze generatiegroep niet heel duidelijk naar voren. Echter, *self-efficacy* - het idee dat je het doel 'aankunt' - speelt wel een grote rol in de motivatie van deze generatiegroep. Theoretici veronderstellen dat doelen concreet en realistisch moeten zijn, zodat zij een motiverend effect kunnen realiseren. Dit wordt bevestigd door deze groep, die stelt dat onrealistische doelen afbreuk doen aan de motivatie. Het opstellen van doelen werkt dus niet per definitie motiverend. Het gebrek aan *self-efficacy* zorgt echter wel voor een afname van motivatie.

2a Een toename in financiële beloning zal voor generatie X leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met een verbeterde inzetbaarheid als gevolg.

Er kan op basis hiervan gesteld worden dat prestatie-indicatoren, mits er sprake is van *self-efficacy*, de extrinsieke motivatie positief beïnvloeden. Er is echter onvoldoende bewijs om werkhypothese 2a te bevestigen, dan wel te weerleggen.

Opvallend

Er zijn ook (de)motiverende factoren ter sprake gekomen, die niet in de theoretische verkenning zijn opgenomen. Deze factoren kunnen onder de noemer 'organisatiecultuur' worden geschaard. Zo is er enerzijds gesproken van de motiverende factor 'open cultuur'; een goede band met collega's werd als essentieel bevonden. Wanneer er gespard, gelachen en gediscussieerd kan

worden met collega's, heeft dit een positieve invloed op collega's. Echter, in de samenwerking kan ook een grote demotiverende factor schuilen: wanneer er tussen collega's onderling strubbelingen zijn, zorgt dit voor een nare sfeer en afbreuk aan de motivatie.

Een laatste (de)motivator, is te vinden in de omgeving: de facilitaire voorzieningen en de werkplek. Het feit dat er op de school weinig tot geen mogelijkheden zijn om geconcentreerd te werken, in combinatie met de hoge werkdruk die wordt ervaren, zorgt voor een afname van motivatie. Wanneer er niets op de facilitaire voorzieningen is aan te merken, werkt dit niet zozeer demotiverend. Wanneer het echter niet naar behoren werkt, is dit van negatieve invloed op de motivatie.

4.5.3 Protestgeneratie

De protestgeneratie is geboren tussen 1940 en 1955. Kenmerkend voor deze generatie is de ambitieuze en statusgevoelige mentaliteit en de waarde die wordt gehecht aan zelfontplooiing en het vinden van draagvlak voor onder andere besluiten en initiatieven (Bontekoning, 2012).

PSM

Deze generatie heeft zich 'al bewezen', dit kwam naar voren in de verschillende interviews. Dit betekent echter niet dat ze er 'met de pet naar gooien', in tegendeel; ze blijken juist intrinsiek erg gemotiveerd te zijn. Het belangrijkste in hun werk is de kennisoverdracht die plaats vindt: studenten iets bijbrengen, zodat zij daarmee verder kunnen in het leven en de maatschappij. Dit kan worden gezien als een affectief motief; de oprechte overtuiging dat het werk een sociaal, maatschappelijk belang dient (Perry & Wise, 1990: p. 368). Dit blijkt uit het dienstbare karakter dat zij blijken te hebben. Het algemeen belang dienen, wordt zelfs expliciet genoemd als passiebooster. De reeds vergaarde status, is tevens een factor die een positieve bijdrage levert aan de motivatie.

Dit algemene belang wordt samen gediend; met collega's en leidinggevend. De motivatie van deze generatie wordt geboost, wanneer zij ervaren dat studenten een ontwikkeling doormaken. Het is opvallend dat deze generatie de enige is, die ook geboost wordt door het zien dat collega's zich ontwikkelen. Het kunnen bijdragen aan beider ontwikkelingen geeft een extra impuls aan de motivatie. Er kan met steeds meer zekerheid worden geredeneerd dat deze specifieke boosters generatiegebonden zijn.

3b Een toename in financiële beloning zal voor de protestgeneratie leiden tot een afname in intrinsieke motivatie, met een verminderde inzetbaarheid als gevolg.

Deze generatiegroep beschikt over een hoge mate van PSM. Er zijn echter geen aanwijzingen gevonden dat een toename in beloning, zal leiden tot een afname

van deze intrinsieke motivatie. Werkhypothese 3b kan op basis hiervan niet bevestigd worden.

Leiderschap

Het vertoond leiderschap is ook van invloed op de motivatie van deze generatiegroep. Hun ideale leidinggevende biedt vrijheid en ruimte, om te kunnen innoveren en werkzaamheden af te wisselen. Er werd ook aangegeven dat waardering gewenst is: waardering voor ieders talenten. Zo zei een respondent; “zet iedereen in op waar hij goed in is, in die fase van zijn of haar leven”. Daarnaast dient deze leidinggevende ook een heldere, gemeenschappelijke visie uit te dragen. Er moet namelijk worden geweken voor verschillen in – of erger nog, een gebrek aan - visie; dit werkt demotiverend. Een transformationele leider, die oog heeft voor de individuele behoeften en talenten van zijn/haar werknemers en op een charismatische wijze een visie weet uit te dragen, past hier het best bij (Chipunza & Gwarinda, 2010: p. 2). In het leiderschap schuilen ook risico's; wanneer structuur *top-down* wordt opgelegd, zonder enige vorm van communicatie, werkt dit demotiverend. Dit hangt nauw samen met hetgeen is besproken in hoofdstuk twee: wanneer *top-down* gestuurde ontwikkelingen en/of beslissingen van hogerhand worden doorgezet, wordt voorbij gegaan aan de autonomie van de docent.

3c Een toename in vertoond leiderschap zal voor de protestgeneratie leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met als gevolg een toename in inzetbaarheid.

Er is gebleken dat het ervaren van onder andere vrijheid, ruimte en waardering vanuit de leidinggevende, zorgt voor een positief effect op de extrinsieke motivatie. Tegelijkertijd zorgt het gebrek aan dit leiderschap voor een sterke afname van deze extrinsieke motivatie. Werkhypothese 3c kan hierdoor bevestigd worden.

Beloning (naar prestatie?)

Deze generatie werkt graag resultaatgericht; het opstellen van prestatie-indicatoren en doelen werkt motiverend en geeft energie om te blijven presteren. In ruil voor deze prestaties verwacht deze generatie waardering: in de vorm van een schouderklopje, of een compliment. Financiële beloningen werden als onnodig bestempeld. Dit heeft onder andere te maken met hun mate van PSM, maar ook met de levensfase waarin ze zich bevinden. Ze geven aan dat, vanwege hun reeds vergaarde status en de bijbehorende financiële zekerheid, een financiële beloning totaal irrelevant is.

3a Een toename in financiële beloning zal voor de protestgeneratie leiden tot een toename in extrinsieke motivatie, met een verbeterde inzetbaarheid als gevolg.

Een financiële beloning is voor deze generatie geheel irrelevant; een toename hiervan heeft geen enkele invloed op de extrinsieke motivatie. Werkhypothese 3a kan dan ook niet bevestigd worden.

Opvallend

Een andere generatiegebonden factor, die in geen andere groep zo expliciet werd genoemd en die hoogstwaarschijnlijk generatiegebonden is, is de factor gezondheid. Bij de generatie pragmatici kwam wel naar voren dat wanneer gezondheid in het geding komt, dit van negatieve invloed is op de motivatie. Echter, de protestgeneratie noemt gezondheid expliciet als passiekiller. Zoals gesteld zijn leden van deze generatie geboren tussen 1940 en 1955 en naderen zij de pensioengerechtigde leeftijd. Deze veroudering zal op den duur met gebreken in de gezondheid gepaard gaan; wanneer dit de werkzaamheden gaat beïnvloeden is dit zeer demotiverend te noemen. Gepaard met de veroudering, ervaren deze docenten ook een verminderd adaptief vermogen. De vele (demotiverende) veranderingen, die *top-down* worden aangestuurd, vragen om een zeker adaptief vermogen. Door de jaren heen verliest de docent zijn bereidheid om zich in te zetten voor deze veranderingen, zo bleek al in hoofdstuk twee. Uit de interviews bleek echter dat dit niet per definitie een gebrek aan bereidheid is, maar ook een gebrek aan vermogen *an sich*. Het realiseren dat het eigen maken van bepaalde veranderingen niet meer zo makkelijk gaat als 'vroeger', zorgt voor een afname in motivatie.

Er is ook een aantal cultuurgebonden factoren dat motiveert; een open sfeer bijvoorbeeld, waarin collega's elkaar scherp houden en kunnen bekritisieren waar nodig. Het is echter ook motiverend om te kunnen lachen en sparren met elkaar. Er moet worden geweken voor de demotiverende, parasiterende collega's, die zich te veel laten leiden door de waan van de dag.

De omgeving speelt ook een grote rol in de motivatie van deze generatiegroep docenten: er dient te worden voorzien in datgene wat nodig is om het werk uit te voeren. Onder andere werkende apparatuur en functionerende ICT-voorzieningen vallen hieronder. Wanneer hieraan wordt voldaan werkt dit niet zozeer motiverend. Wanneer het er echter aan ontbreekt, werkt dit bijzonder demotiverend.

4.6 Implicaties

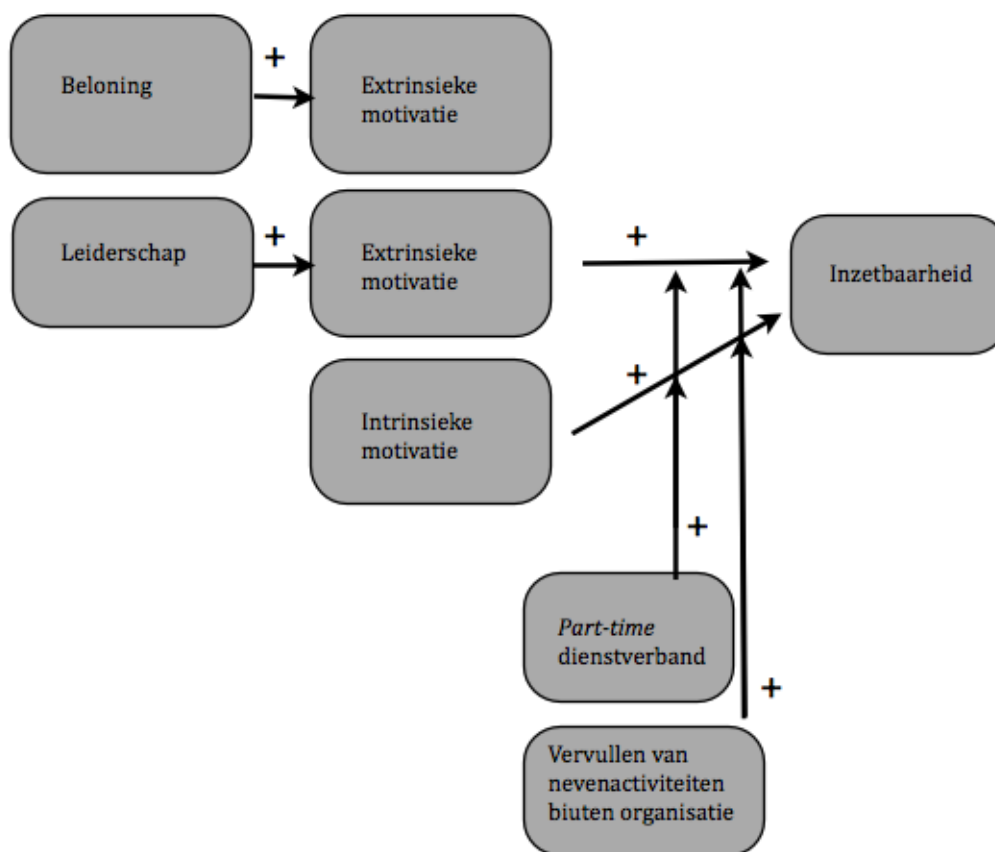
In dit empirische hoofdstuk zijn verschillende interviews omschreven en geanalyseerd; het betrof interviews met docenten van verschillende HBO-instellingen. Er zijn interviews afgenomen met docenten van verschillende generaties, docerend aan Avans Hogeschool te Den Bosch en docerend aan de Fontys *Academy for Creative Industries*. Deze interviews zijn allereerst beschreven. Vervolgens is geprobeerd om, met behulp van de theoretische perspectieven die zijn geïntroduceerd en toegelicht in hoofdstuk drie, verbanden tussen de verschillende theoretische en empirische concepten weer te geven. Dit heeft geresulteerd in een aantal bevindingen, die zijn beschreven in de voorgaande paragrafen. Daarin is ook per generatie nagegaan in hoeverre de bijbehorende veronderstellingen bevestigd of weerlegd konden worden.

In het conceptueel model werd verondersteld dat beloning een versterkend effect zou hebben op de extrinsieke motivatie. Dit leidt tot een toename in inzetbaarheid (zie §3.2.1). Beloning heeft echter een negatieve invloed op de intrinsieke motivatie; dit heeft te maken met het *crowding-out* effect (zie §3.2.1). Dit resulteert in een verminderde inzetbaarheid. Van de factor leiderschap werd verondersteld dat het een positieve invloed zou hebben op extrinsieke motivatie (zie §3.2.2). Er werd verwacht dat dit zou leiden tot een duurzame inzetbaarheid.

Op basis van de bevindingen die naar voren zijn gekomen in de vorige paragraaf, kunnen echter wijzigingen worden aangebracht in het conceptueel model. Zo bleek onder andere, gedurende de verschillende interviews, dat het type dienstverband van invloed is op de inzetbaarheid. Er werd gesteld dat wanneer er *full-time* (40 uur per week) zou worden lesgegeven, de motivatie niet van lange duur zou zijn. Dit gold voor docenten van alle generatiegroepen. Ongeacht het dienstverband, blijkt beloning echter extrinsieke motivatie te versterken. Het effect dat motivatie op inzetbaarheid heeft, lijkt sterker op te treden naarmate men minder uren per week als docent werkt.

Daarnaast werd ook in twee van de drie generatiegroepen (pragmatici en generatie X) aangegeven dat het vervullen van nevenfuncties buiten de organisatie essentieel is voor hun motivatie en inzetbaarheid. Een respondent lichtte dit toe door te stellen: *“ik zou het binnen no time voor gezien moeten houden.. Als ik alleen maar les zou geven, dat is ook gewoon véél te zwaar”*. De intrinsieke motivatie en de passie die zij hebben voor het vak is dus niet voldoende om hen duurzaam inzetbaar te houden. Er zijn aanwijzingen om te stellen dat ‘het vervullen van nevenfuncties’ van invloed is op de motivatie. In combinatie met de toetsing van de werkhypothesen zou dit betekenen dat een verbeterd conceptueel model er als volgt uit kan zien (zie tabel 4.6).

Tabel 4.6 Nieuw conceptueel model



Het effect van beloning op extrinsieke motivatie blijft bestaan. Het veronderstelde effect, dat extrinsieke motivatie zou hebben op de inzetbaarheid, is echter vooralsnog niet bewezen. In het conceptueel model, zoals gepresenteerd in hoofdstuk drie, werd er ook verondersteld dat beloning een negatief effect op de intrinsieke motivatie en daarmee de inzetbaarheid zou hebben. Dit verband is vooralsnog niet bewezen en daarom niet terug te vinden in dit nieuwe model. Wel blijft het verband staan dat intrinsieke motivatie *an sich* van positieve invloed zal zijn op de inzetbaarheid.

Van leiderschap werd verondersteld dat dit van positieve invloed op de extrinsieke motivatie zou zijn. Dit positieve effect zou vervolgens leiden tot een toename in inzetbaarheid. Dit verband blijft bestaan.

Er zijn twee interveniërende factoren toegevoegd aan dit model. Zo is te zien dat, wanneer er sprake is van een *part-time* dienstverband, dit versterkend werkt op het verband tussen motivatie en inzetbaarheid. Daarnaast is ook te zien dat het effect, dat (zowel intrinsieke, als extrinsieke) motivatie heeft op de inzetbaarheid, afhankelijk is van het al dan niet vervullen van nevenfuncties buiten de organisatie. Dit nieuwe model zal gelden voor alle generaties. De twee nieuw toegevoegde factoren zullen het sterkst gelden voor de generatie pragmatici en generatie X.

5. Conclusie en aanbevelingen

In het slothoofdstuk van dit onderzoek worden alle bevindingen op een rijtje gezet. Hierbij zullen de conclusies ten aanzien van de theoretische bevindingen worden uiteengezet. Vervolgens zal in paragraaf §5.2 aandacht worden besteed aan de bevindingen uit de praktijk. Op deze wijze zal uiteindelijk antwoord worden gegeven op de hoofdvraag die centraal stond in dit onderzoek:

“Welke (de)motiverende factoren zijn er te onderscheiden voor docenten van verschillende generaties en welke maatregelen kunnen worden genomen om hun inzetbaarheid positief te beïnvloeden?”

Om tot beantwoording van deze hoofdvraag over te gaan, zullen eerst de theoretische (§5.1) en de empirische (§5.2) worden uiteengezet. In elk van deze paragrafen zullen tevens de verschillende deelvragen beantwoord worden. Deze vragen zijn cursief gedrukt, waarna het antwoord erop gegeven en toegelicht wordt.

5.1 Theoretische bevindingen

Uit hoofdstuk één en twee bleek dat het nu, gezien de huidige tijd van vergrijzing, meer dan ooit van belang is dat docenten gemotiveerd inzetbaar gehouden kunnen worden. Dit onderzoek had als doel te inventariseren welke factoren op welke wijze de motivatie van docenten beïnvloeden. Dit zou moeten leiden tot het opstellen van maatregelen die getroffen kunnen worden ter bevordering van de inzetbaarheid van deze docenten. Er is hierbij gekeken naar docenten van verschillende generaties om te achterhalen in hoeverre deze factoren verschillen per generatie.

1. Welke recente ontwikkelingen zijn er te onderscheiden in het onderwijs?

Voordat er tot een verkenning van de relevante wetenschappelijke literatuur kon worden overgegaan, zijn eerst de verschillende grootschalige ontwikkelingen in het onderwijs op een rijtje gezet. Door deze uiteenzetting kan er een antwoord worden gegeven op de bovenstaande, eerste, deelvraag. Zo is er stilgestaan bij de invoering van de Mammoetwet, de herontwikkeling van de basisvorming. Daarnaast is ook aandacht besteed aan de introductie van het VMBO, MBO en HBO. Hieruit bleek dat deze veranderingen te vaak *top-down* zijn ingezet en te ambitieus van karakter waren. Dit heeft er mede voor gezorgd dat er onder docenten vaak te weinig draagvlak bestond voor deze innovaties. Een andere reden voor het onvoldoende slagen van onderwijsontwikkelingen is de rol die docenten toebedeeld krijgen. Te vaak wordt er aan hun professionaliteit voorbijgegaan en zijn zij slechts verantwoordelijk voor de uitvoering, terwijl er niet stil gestaan wordt bij hun leren en ontwikkeling. Hieruit is een les te leren:

er valt namelijk veel te winnen wanneer de docent serieuzer wordt genomen en er meer aandacht wordt besteed aan zijn rol. Dit zou ten goede komen aan het draagvlak, maar ook de motivatie die zij ervaren voor hun werk.

Er is ook aangetoond dat andere trends in Nederland zorgen voor knelpunten in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. De steeds vergrijzende samenleving zal op den duur zorgen voor uittreding van vele werknemers, dat weer leidt tot knelpunten op de arbeidsmarkt. De onderwijssector is, meer dan andere sectoren, sterk vergrijsd.

2. Welke factoren beïnvloeden motivatie en hoe is dit te verklaren?

De geschetste ontwikkelingen geven een beeld van de context van het inzetbaarheidsvraagstuk. In dit onderzoek is een individu als 'duurzaam inzetbaar' gezien wanneer hij/zij zijn/haar huidig en toekomstig werk, gemotiveerd wil en kan uitvoeren. Uit de theoretische verkenning is gebleken dat duurzame inzetbaarheid gerealiseerd kan worden door te sturen op een optimale gezondheid, competenties, betrokkenheid en motivatie. Het sturen op motivatie behoeft aandacht voor zowel de intrinsieke, als de extrinsieke motivatie. Er zijn echter risico's hieraan verbonden. Wanneer er, door bijvoorbeeld beloning, wordt geprobeerd extrinsieke motivatie positief te beïnvloeden, dan kan dit zorgen voor een afname van de intrinsieke motivatie; het *crowding-out* effect. Het sturen op extrinsieke motivatie door middel van leiderschap kan, afhankelijk van de chronologische generatiegroep waar een docent deel van uitmaakt, een ander effect teweegbrengen. In dit onderzoek zijn de factoren beloning en leiderschap opgenomen; er zijn talloze andere factoren te onderscheiden (zoals carrièrekansen, werkomstandigheden etc.). Daarmee is de tweede deelvraag beantwoord. Er is ook aandacht besteed aan de derde deelvraag.

3. Welke rol van betekenis spelen generaties in het motivatievraagstuk?

Het sturen op motivatie kan verschillend uitpakken voor docenten van verschillende generaties. Immers, een docent van begin twintig heeft andere behoeften dan een docent van eind vijftig. In het conceptueel model (§3.4) zijn de verbanden tussen relevante thema's zichtbaar gemaakt. Het conceptueel model diende als basis voor de theoretische veronderstellingen, die per generatiegroep zijn geformuleerd.

5.2 Empirische bevindingen

Er is met behulp van de theoretische kennis, in de praktijk gekeken in hoeverre deze theoretische veronderstellingen juist zijn. Daarmee werd een antwoord gezocht op de volgende deelvraag:

4. Hoe komen de verkende (de)motiverende factoren en de verschillende generaties naar voren in de praktijk?

Hiervoor zijn twee HBO-instellingen betrokken bij dit onderzoek. Er is een school geselecteerd, die zichtbaar aandacht besteedt aan het thema duurzame inzetbaarheid: Avans Hogeschool. Zo bleek in §4.1 onder andere dat Avans in haar HR-beleid veel aandacht besteedt aan vitaliteit, passie en blijvend leren. In dit beleid wordt hierbij zelfs – hetzij voorzichtig – een onderscheid tussen verschillende generaties gemaakt. De tweede HBO-instelling die betrokken was bij het onderzoek, is de Fontys *Academy for Creative Industries*. Deze school liet zich minder zichtbaar uit over het belang van duurzame inzetbaarheid. Uit paragraaf §4.3 bleek dat er meer aandacht werd besteed aan het streven naar kwaliteit en het belang daarbij van vakmanschap. Het blijvend leren is daarmee wel een prioriteit voor Fontys. Er werd echter niet, of nauwelijks stil gestaan bij thema's als motivatie, of vitaliteit.

Op beide scholen zijn semi-gestructureerde interviews gehouden, waarbij leden van de drie betrokken generaties aan het woord kwamen. De in de literatuur onderscheiden generaties zijn de generatie Einstein, pragmatici, generatie X en de protestgeneratie. Vanwege het feit dat generatie Einstein onvoldoende aanwezig is op beide werkvloeren, is ervoor gekozen deze generatie buiten beschouwing te laten. Er kunnen hierdoor slechts uitspraken worden gedaan over de betrokken generaties: pragmatici, generatie X en de protestgeneratie. Deze interviews hebben geleid tot een inventarisatie van zowel motiverende, als demotiverende factoren. In §4.2.6 (Avans) en §4.5.6 (Fontys ACI) is per school een overzicht gemaakt.

Door de empirische resultaten en de theoretische kennis naast elkaar te leggen, zijn uitspraken gedaan met betrekking tot de veronderstelde verbanden. Op basis hiervan zijn de verschillende werkhypothesen getoetst. Werkhypothese 1a is daardoor met een kanttekening bevestigd: een toename in financiële beloning zal voor de generatie pragmatici leiden tot een toename in extrinsieke motivatie. Dit zal niet zorgen voor een verbeterde inzetbaarheid. Er is geen bewijs gevonden om aan te nemen dat een financiële beloning daadwerkelijk van positieve invloed is op de motivatie van generatie X en de protestgeneratie.

De werkhypothesen omtrent intrinsieke motivatie zijn voor alle generaties niet bevestigd. Er is geen bewijs gevonden om aan te nemen dat een toename in financiële beloning leidt tot de afname van intrinsieke motivatie. Er kan dan ook

niet worden vastgesteld dat een afname in intrinsieke motivatie zal leiden tot een verminderde inzetbaarheid.

De werkhypothesen omtrent leiderschap zijn wél bevestigd. Voor alle generaties bleek leiderschap bepalend te zijn voor de mate van hun extrinsieke motivatie. Derhalve kan worden aangenomen dat transformationeel leiderschap van positieve invloed is op de inzetbaarheid van docenten. Deze werkhypothese blijft gelden, totdat eventueel verder onderzoek het tegendeel bewijst.

Samenvattend kan het volgende antwoord op de hoofdvraag worden gegeven: de factoren *beloning* en *leiderschap* zijn van invloed op de extrinsieke motivatie van docenten. Dit geldt voor alle generaties en in het bijzonder voor de generatie pragmatici. Terwijl leiderschap kan worden ingezet om de inzetbaarheid positief te beïnvloeden, kan dit niet van beloning worden gezegd. Beloning heet op korte termijn een positieve invloed op de motivatie van de generatie pragmatici, maar dit positieve effect valt op langere termijn weg. Voor de andere generaties blijkt beloning irrelevant.

5.3 Gevolgen

De empirische bevindingen hebben de basis gevormd voor het toetsen van eerdergenoemde werkhypothesen. De bevindingen hebben tevens geleid tot de aanpassing van het conceptueel model, zoals is te lezen in §4.6. Het vooraf opgestelde conceptueel model bleek incompleet te zijn: er is onvoldoende rekening gehouden met het dienstverband van docenten. Dit terwijl in de interviews de *part-time* docenten hebben aangegeven dat hun dienstverband in zekere zin wel bepalend is voor hun mate van motivatie. In een nieuw onderzoek zou dan ook kunnen worden verondersteld dat een *part-time* dienstverband (minder dan 40 uur per week) van positieve invloed is op het verband tussen motivatie en inzetbaarheid.

Daarnaast bleek ook dat er onvoldoende rekening is gehouden met andere werkzaamheden van docenten. Een aantal docenten bleek, naast het docentschap, ook een functie als zzp-er te vervullen. Hier bleek dat het hebben van deze nevenactiviteiten essentieel is voor hun motivatie. In een nieuw onderzoek kan dan ook verondersteld worden dat het vervullen van nevenfuncties van positieve invloed is op het verband tussen motivatie en inzetbaarheid. In het geval van aanvullend onderzoek wordt aanbevolen het nieuwe conceptueel model en de zojuist genoemde verbanden die het impliceert, als uitgangspunt te nemen.

5.4 Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft tot een aantal bevindingen geleid. In dit hoofdstuk is er een onderscheid gemaakt tussen theoretische en empirische bevindingen. Wat betreft de aanbevelingen, kan hetzelfde onderscheid worden gemaakt. In deze paragraaf worden allereerst aanbevelingen gedaan ten aanzien van de

wetenschap: hoe kunnen deze onderzoeksbevindingen van belang zijn voor andere en/of verdere onderzoeken. Vervolgens zal worden stilgestaan bij enkele aanbevelingen die in de praktijk geïmplementeerd kunnen worden: op welke wijze dient in het onderwijs met duurzame inzetbaarheid om te worden gegaan?

5.4.1 Theoretische aanbevelingen

De aanbevelingen die gedaan kunnen worden ten aanzien van de wetenschap, zijn enigszins naar voren gekomen in §5.3. Er kan verder onderzoek worden aanbevolen, waarbij gelet moet worden op de volgende punten:

- *Kwantitatieve uitbreiding*

Dit onderzoek heeft twee HBO-instellingen betrokken bij dit onderzoek en in dat kader zijn er in totaal 20 respondenten geïnterviewd. Dit heeft geleid tot een aantal bevindingen. Doordat er twee scholen zijn onderzocht, is er al een belangrijke maatregel ten behoeve van de generaliseerbaarheid genomen. Er is dan ook geen reden om aan te nemen dat de bevindingen uniek zijn: ze zijn niet Avansgebonden, noch Fontysgebonden. Op Fontys is er geen controlegesprek gevoerd. Dit omdat er dankzij de eerdere ronden op Avans, veel gericht geïnterviewd kon worden. Op voorheen onbekende factoren, kon nu bevraagd worden. De verwachting was dat nog een controleronde onnodig zou zijn. In het belang van de generaliseerbaarheid is aan te bevelen om méér scholen en/of méér docenten te betrekken bij verder onderzoek. Dit zal de generaliseerbaarheid van de bevindingen verder ten goede komen.

- *Betrek generatie Einstein*

In hoofdstuk drie is het onderscheid gemaakt tussen vier generaties: de generatie Einstein, generatie pragmatici, generatie X en de protestgeneratie. Gezien het feit dat de generatie Einstein onvoldoende vertegenwoordigd was op beide werkvloeren, is deze generatie in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. De 'oudsten' van deze generatie (de 'oudsten' zijn geboren tussen 1985 – 1990) staan aan het begin van hun loopbaan. Het zou juist interessant zijn om hun motivatiepatronen in kaart te brengen. Duurzame inzetbaarheid impliceert een gemotiveerde loopbaan tot aan de pensioengerechtigde leeftijd. Generatie Einstein heeft wat dit betreft nog een lange weg te gaan bij de huidige, maar ook de volgende werkgevendende organisaties. In hoeverre is er een manier (nodig) om organisaties zo in te richten, dat deze jongste generatie optimaal inzetbaar kan blijven?

- *Onderzoek de factoren 'organisatiecultuur, dienstverband en nevenfuncties'*

In hoofdstuk vier is gebleken dat er enkele factoren wel van belang zijn voor het motivatievraagstuk, maar niet in dit onderzoek zijn meegenomen. De factor organisatiecultuur bleek in alle generaties van invloed te zijn op de motivatie.

Het type dienstverband bleek ook van invloed te zijn op de motivatie van de verschillende generaties, maar vooral voor de generatie pragmatici. Het kunnen vervullen van nevenfuncties bleek ook van groot belang te zijn voor de mate waarin de generaties hun werk gemotiveerd kunnen uitvoeren. Dit zijn interessante factoren, die hier aan het licht zijn gekomen. Aanvullend onderzoek zal dit verband zowel theoretisch, als empirisch moeten bevestigen. Daarnaast zal aanvullend onderzoek kunnen aantonen in hoeverre deze factoren van invloed zijn op de inzetbaarheid.

- *Is de factor gezondheid generatiegebonden?*

De factor gezondheid is bij twee generaties naar voren gekomen. Voor de generatie pragmatici kan gezondheid worden gezien als een breekpunt: wanneer dit in het geding komt, kan beloning geen motiverend effect meer teweegbrengen. Voor de protestgeneratie geldt dat veroudering op den duur met gebreken in de gezondheid gepaard gaat. In deze generatie wordt het dan ook expliciet genoemd als demotiverende factor. Duurzame inzetbaarheid behoeft naast aandacht voor motivatie, ook aandacht voor gezondheid. Door deze factor mee te nemen in verder onderzoek, kan worden nagegaan op welke wijze gezondheid de motivatie beïnvloedt van zowel de protestgeneratie, maar ook de andere generaties. Dit kan een relevante bijdrage leveren aan het inzetbaarheidsvraagstuk van alle generaties.

- *In hoeverre kan er worden gestuurd op intrinsieke motivatie?*

Op basis van de relevante wetenschappelijke literatuur werd een negatief verband tussen beloning en intrinsieke motivatie verondersteld. In de praktijk is dit nauwelijks naar voren gekomen. Er is echter ook geen positief verband gevonden tussen intrinsieke motivatie en andere factoren. Verder, eventueel grootschaliger, onderzoek is noodzakelijk om hierover uitspraken te kunnen doen.

5.4.2 Praktische aanbevelingen

Naast de theoretische aanbevelingen kunnen er ook aanbevelingen worden gedaan ten aanzien van de praktijk. Hiermee wordt ingegaan op de laatste deelvraag.

5. Welke maatregelen kunnen worden genomen om inzetbaarheid positief te beïnvloeden?

Hoe kunnen leidinggevendenden, docenten en organisaties omgaan met motivatie en inzetbaarheid? Er moet in ieder geval gelet worden op de volgende punten:

- *Geld is niet zaligmakend*

Een toename in beloning bleek voor de motivatie van de generatie pragmatici enigszins motiverend te werken. Dit positieve effect is echter maar van korte duur en draagt dus niets bij aan de mate van inzetbaarheid. Voor de protestgeneratie en generatie X bleek beloning zo goed als irrelevant. Wanneer het gaat om het langdurig gemotiveerd houden van docenten, is het niet aan te bevelen dit te doen door middel van financiële beloningen. Dit middel zal op korte termijn zorgen voor motivatie, maar zal op langere termijn er onvoldoende in slagen gemotiveerde docenten te binden aan het docentschap. Waardering bleek een veel beter motiverend middel te zijn.

- *“Ha leiderschap; weg met klassieke leiders!”*

Leiderschap speelt een grote rol in de motivatie van alle generaties, in relatie tot hun duurzame inzetbaarheid. Docenten hebben behoefte aan waardering, erkenning, vrijheid en flexibiliteit. Hierin dient een leidinggevende te voorzien. Daarnaast dient deze leidinggevende ook structuur te bieden en concrete, realistische doelen te formuleren. Wanneer hier duidelijke afspraken over worden gemaakt, in plaats van zogeheten ‘schijnvrijheid’ te propageren, zal dit ten goede komen aan de motivatie van docenten. Tegelijkertijd moet er worden gewaakt voor een overvloed aan leiderschap. Niet alleen ‘schijnvrijheid’, maar ook *top-down* beslissingen en ‘bureaucratische rompslomp’ zijn van negatieve invloed op de motivatie en inzetbaarheid. In hoofdstuk drie is het concept ‘gedeeld leiderschap’ geïntroduceerd. Dit concept is gedurende dit onderzoek onvoldoende naar voren gekomen. De verwachting is dat gedeeld leiderschap, in plaats van het klassieke beeld van leiderschap, uitkomst zou moeten bieden wanneer het gaat om passend leiderschap in het onderwijs. Zoals gesteld in §3.2.2.1 zal dit kunnen bijdragen aan het vergroten van eigenaarschap en betrokkenheid van docenten. Het delen van leiderschap kan een brug slaan over de kloof tussen bestuurders enerzijds en docenten anderzijds; een brug die ten goede komt van de uiteindelijke motivatie van de docent.

- *Zet in op talenten*

Docenten hebben, in welke levensfase ze zich ook bevinden, elk hun eigen talenten. Leden van de protestgeneratie zullen zichzelf eerder als ‘dienstbaar’ en ‘overdragers van kennis’ bestempelen, terwijl bijvoorbeeld generatie X zich als verbindende schakel ziet tussen het beroepenveld en de school. Om elke docent zo veel mogelijk te kunnen (blijven) motiveren, is het belangrijk dat zijn/haar talenten worden (h)erkend en benut. Praktisch gezegd: een docent die niets voelt voor coördineren, plannen en regelen, kan beter geen coördinatorschap toebedeeld krijgen. Om erachter te komen waar ieders talenten liggen, is het belangrijk om hierover in gesprek te gaan.

- *Ga de dialoog aan*

Dit onderzoek heeft onder andere aangetoond dat de generatie pragmatici, ondanks haar kritische en zelfverzekerde karakter, tóch veel behoefte heeft aan leiderschap. Daarnaast bleek ook in de interviewronde waarin meerdere generaties vertegenwoordigd waren, dat de dialoog verhelderend kan werken wat betreft het inzicht in elkaars motivatiepatronen, maar ook het inzicht in de eigen motivatiepatronen. Daarnaast vergroot het ook het wederzijds begrip. Dergelijke bevindingen komen aan het licht, op het moment dat men erover in gesprek gaat. Het zou voor organisaties dan ook waardevol kunnen zijn, om dergelijke generatiegesprekken als onderdeel van de eventuele loopbaanondersteuning te introduceren.

Dit kan in de vorm van eindejaarsgesprekken, of gesprekken in het begin van de loopbaan waarin wederzijdse verwachtingen worden uitgesproken. Zo wordt niet alleen het begrip tussen collega's vergroot, maar ook tussen docent en leidinggevende en/of organisatie. Nu blijkt te vaak dat organisatiebeleid wordt geformuleerd op onjuiste verwachtingen, zoals onder andere het geval is met de generatie pragmatici.

- *Waak voor de pragmaticus*

Zowel bij Fontys ACI, als bij Avans kwamen geheel onverwacht de begrippen 'lage frustratietolerantie' en 'verwende nestsyndroom' aan het licht. Ze kunnen worden gezien als synoniemen van elkaar en zijn reden tot onrust. De generatiegroep pragmatici is heel belangrijk voor de toekomst van het onderwijs: het is dé generatie waarin moet worden geïnvesteerd. Deze groep zal immers idealiter voor langere tijd aan het onderwijs verbonden moeten blijven. Ze bevinden zich echter, nu al, op een gevaarlijk punt in hun binding met hun werk. Docenten van deze generatie beseffen dát er iets moet veranderen, constateren wát er moet veranderen, maar ondernemen vervolgens geen actie. Tegelijkertijd geven ze aan dat gezien hun 'verwende nestsyndroom' ze niet van plan zijn verbonden te blijven aan het docentschap, wanneer het (te lang/te vaak) niet naar hun zin gaat. Het signaleren van zulke geluiden, onder andere door middel van de dialoog, is noodzakelijk. Onder andere op basis hiervan, kan beleid op maat worden geformuleerd.

In hoofdstuk drie van dit onderzoek werd al gesteld dat wanneer het gaat om iets persoonlijks als motivatie, de meningen verdeeld zijn over de wijze waarop deze beïnvloed kan worden. Eén ding dat zeker is, is dat motivatie een van de grotere rollen speelt in het inzetbaarheidsvraagstuk. De komende jaren zal, mijns inziens ongetwijfeld, steeds vaker stil worden gestaan bij de vraag hoe hierop kan worden ingespeeld. Terwijl verder en uitgebreider onderzoek wordt aanbevolen, kan worden gesteld dat dit onderzoek al enkele inzichten heeft kunnen bieden die van toegevoegde waarde zijn voor docenten en scholen.

Literatuurlijst

- Agentschap Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2012). *Sociale innovatie, vitale bedrijven*.
[http://www.agentschapszw.nl/subsidies/esf_e-sociale-innovatie-vitale-bedrijven]. 22 april 2012.
- APS (2011). *Naar gedeeld leiderschap in de school*. Meppel: Drukkerij Ten Brink.
- Avans Hogeschool (2012). *Organisatie*.
[<http://www.avans.nl/over-avans/organisatie>]. 22 december 2012.
- Avans Hogeschool (2012). *Over Avans*. [<http://www.avans.nl/over-avans>]. 22 december 2012.
- Bontekoning, A. (2007). *Generaties in Organisaties*. Proefschrift. Universiteit van Tilburg, Tilburg.
- Bontekoning, A. (2012). *Generaties! Werk in uitvoering*. Amsterdam: Mediawerf.
- Brunetto, Y., Farr-Wharton, R., & Shacklock, K. (2010). The impact of supervisor-subordinate relationships on morale: implications for public and private sector nurses' commitment. In: *Human Resource Management Journal*, 20(2), 206-225.
- CBS (2013). *Minder openstaande vacatures*. [<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/arbeid-sociale-zekerheid/publicaties/artikelen/archief/2013/2013-012-pb.htm>]. 14 februari 2013.
- CBS (2012). *Vergrijzing internationaal vergeleken*. [<http://bit.ly/YibuLX>]. 22 september 2012.
- CBS (2012). *Vergrijzing per bedrijfstak*. [<http://bit.ly/Zxrvz4>]. 18 mei 2012.
- Deckop, John R., and C. Cirka. 2000. The risk and reward of a double-edged sword: Effects of a merit pay program on intrinsic motivation. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 29 (3): 400-418.
- De Wolff, C., Luijkx, R. en Kerkhofs, M., (2003), Wie wat leert is weg – of niet? De effecten van bedrijfsscholing op functie- en baanverandering, in: *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 19, 131-141.

- Dijkstra, J. & P. Feld. *Gedeeld Leiderschap*. Assen: van Gorcum.
- Elsevier (2012). *Minister Asscher: bodem van de crisis nog niet bereikt*. [<http://www.elsevier.nl/Politiek/nieuws/2012/11/Minister-Asscher-bodem-van-de-crisis-nog-niet-bereikt-ELSEVIER354704W/>]. 15 februari 2013.
- Elsevier (2013). *Aantal vacatures al anderhalf jaar in de min*. [<http://www.nrc.nl/carriere/2013/02/14/aantal-vacatures-al-anderhalf-jaar-in-min/>]. 15 februari 2013.
- Fontys. *Over Fontys*. [<http://fontys.nl/Over-Fontys/Wie-wij-zijn.htm>]. 02 februari 2013.
- Groeneveld, S., & Steijn, B. (2009). Arbeidsmarkt, werving en selectie. In B. Steijn, & S. Groeneveld, *Strategisch HRM in de Publieke Sector* (pp. 77-102). Assen: van Gorcum.
- Harris, A. (2008). *School Leadership; Developing tomorrow's leaders*. Oxon, VK: Routledge.
- Higgs, M. (2009). 'The Good, the Bad and the Ugly: Leadership and Narcissism', in: *Journal of Change management*, 9(2): 165-178.
- Javidan, M. & Teagarden, M. (2010). Making it overseas. Managing yourself. *Harvard Business Review*, 88, no. 4 (April), pp. 109-113.
- Joshi, A., Dencker, J. & Franz, G. (2011). Generations in Organizations, in: *Research in Organizational Behavior*. 31: pp. 177-205.
- Kotter, J. (1997). *Leiderschap bij verandering*. Sdu Uitgevers bv, Den Haag.
- Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijserandering*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lehnert, M., B. Miller en A. Wonka (2007). Increasing the Relevance of Research Questions: Considerations on theoretical and social relevance in political science, in T. Gschwend en F. Schimmelfennig (red.) *Research Design in Political Science. How to practice what they preach*, Houndsmills, Basingstoke. Palgrave Mac Millan. [pp. 21-38].
- Locke, Edwin A. & Latham, Gary P. (2002), 'Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation', in: *American Psychologist*, 57(9): pp. 705-717.

- Managementliteratuur (2012). *Jelle Dijkstra over gedeeld leiderschap*. [http://www.managementenliteratuur.nl/2548/jelle_dijkstra_over_gedeeld_leiderschap]. 22 april 2012.
- Meijer, P.C. (1999). *Teachers' Practical Knowledge*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Miedema, W.G., & Stam, M. (2008). *Leren van Innoveren: wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Academisch proefschrift. Assen: Van Gorcum.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Trends in Beeld 2011*. [www.trendsinbeeld.minocw.nl]. 9 maart 2012.
- Mintzberg, H. (2004), *Managers, Not MBA's*. Printice Hall, London. UK.
- Muse, L., Harris, S., Giles, W. & Feild, H. (2008). Work-life benefits and positive organizational behavior: is there a connection? In: *Journal of Organizational Behavior*, 29, 171-192.
- Nash, L. (1978). *Concepts of existence: Greek origins of generational thought*. *Daedalus*, 107(4), 1-21.
- Patrick, B., Hisley, J. & Kempler, T. (2000). "What's Everybody So Excited About?: The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality", in: *The Journal of Experimental Education*, 68:3, 217-236.
- Perry, J. & Porter, L. (1982). Factors Affecting the Context for Motivation in Public Organizations. In: *Academy of Management Journal*, 7 (1), 89-98.
- Perry, J.L. & L.R. Wise (1990), 'The Motivational Bases of Public Service', in: *Public Administration Review*, May/June: 367-373.
- Perry, J. (2000). Toward a Theory of Public-Service Motivation, in: *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10 (2), 471-488.
- Redford, D. B. (2003). *The Oxford essential guide to Egyptian mythology*. Oxford: Oxford University Press.
- Rijksoverheid (2012). *Beroepsgericht MBO onderwijs*. [<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/beroepsonderwijs/MBO/beroepsgericht-MBO-onderwijs>]. 10 december 2012.
- Rijksoverheid. *Duurzame inzetbaarheid van werknemers*. [<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/algemene-ouderdomswet>]

aow/langer-doorwerken/duurzame-inzetbaarheid-van-werknemers]. 22 april 2012.

- Rijksoverheid. *Kabinetsplannen hoger onderwijs*. [<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/kabinetsplannen-hoger-onderwijs>]. 10 maart 2012.
- Shamir, B. (1991). Meaning, Self and Motivation in Organizations. In: *Organization Studies*, 12 (3), 405-424.
- Theeuwes, J., & Heyma, A. (2010). *Knelpunten op de arbeidsmarkt van de publieke sector*. Negen essays over de arbeidsmarkt van de onderwijs- en overheidssectoren, 21-43.
- Tweede Kamer der Staten Generaal (2010). *Trendnota Arbeidszaken* Overheid 2011. Den Haag: Tweede Kamer.
- Universiteit Leiden (2012). *Werkhypothese*. [<http://www.leidenuniv.nl/fsw/psychologielexicon/index.php3-c=189.htm>]. 4 maart 2013.
- Vandenabeele, W. (2008). Government Calling: Public Service Motivation as an Element in Selecting an Employer of Choice, in: *Public Administration* 86 (4), 1089-1105.
- Van der Klink, J., Burdorf, A., Schaufeli, W., van der Wilt, F., Zijlstra, G., Brouwer, S. & U. Bültmann. Duurzame inzetbaarheid bij oudere werknemers, werk als waarde, in: *Gedrag & Organisatie*, volume 24, november 2011, nr. 4, pp. 342-356.
- Van Thiel, S. (2007). *Bestuurskundig onderzoek – een methodologische inleiding*. Bussum. Uitgeverij Coutinho.
- Van Vuuren, T., M.C.J. Caniëls & J.H. Semeijn, Duurzame inzetbaarheid en een leven lang leren, in: *Gedrag & Organisatie*, volume 24, November 2011, nr. 4., pp. 357-373.
- Van Vuuren, T. (2011b). *Vitaliteitsmanagement: Je hoeft niet ziek te zijn om beter te worden*. (Oratie) Heerlen: Open Universiteit.
- Verbond Sectorwerkgevers Overheid; Samenwerkende Centrales Overheidspersoneel & Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. (2010). *De Grote Uittocht*. Den Haag: CSO, VSO & BZK.
- Vitaliteitscentrum. *Aandacht voor vitale medewerkers leidt tot daling verzuim*.

[<http://www.vitaliteitcentrum.nl/nieuws/6-vitaliteit-nieuws/126-nieuws-aandacht-voor-vitale-medewerker-leidt-tot-daling-verzuim>]. 20 september 2012.

- Wayne, S.J., Shore, L.M. and Liden R.C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: a social exchange perspective, *Academy of Management Journal*, 40(1), 82-111.
- Weibel, A. Rost, K. & Osterloh, M. (2009). Pay for performance in the public sector- Benefits and (hidden) Costs. In: *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20, 387-412.
- 50pluswereld. *Beeldvorming ouderen moet veranderen*. [<http://www.50pluswereld.nl/beeldvorming-ouderen-moet-veranderen/>]. 28 januari 2012.

Bijlage I Interviewhandleiding Avans

1. Inleiding onderwerp

- I. Persoonlijke introductie
- II. Masterthesis en aanleiding voor onderzoek
- III. Eerder groeps gesprekken, verschillende scholen. Individuele dienen ter verdieping en toetsing eerdere bevindingen

2. Uitleg gang van zaken

- I. Duur interview
- II. Wordt opgenomen
- III. Wat gebeurt er met bevindingen?
- IV. Geen goede/foute antwoorden

3. 'Passiemoment'

- I. Beschrijf een recent moment waarin je je zo gemotiveerd voelde, dat je dacht 'hier doe ik het voor en hier blijf ik het voor doen'.
- II. Wat droeg daar aan bij?

4. Inventarisatie passieboosters

- I. Naast factoren die bijdragen aan passiemoment, wat zijn nog meer passieboosters?
- II. Hoe wordt hiermee omgegaan?
- III. Doorvragen op verschillende factoren

5. Inventarisatie passiekillers

- I. Naast passieboosters, zijn er ook passiekillers. Wat doet afbreuk aan motivatie?
- II. Hoe wordt hiermee omgegaan?
- III. Doorvragen op verschillende factoren

6. Verantwoordelijkheid

- I. Hoe ga je om met je eigen inzetbaarheid en je motivatie?
- II. Wat kun je zelf?
- III. Wat vraag je aan de organisatie?

7. Afsluiting

- I. Aanvullende opmerkingen/tips
- II. Dank
- III. Aanbieden uiteindelijke resultaten te versturen.

Bijlage II Interviewhandleiding Fontys ACI

1. Inleiding onderwerp

- IV. Persoonlijke introductie
- V. Masterthesis en aanleiding voor onderzoek
- VI. Eerder groeps gesprekken, verschillende scholen. Individuele dienen ter verdieping en toetsing eerdere bevindingen

2. Uitleg gang van zaken

- I. Duur interview
- II. Wordt opgenomen
- III. Wat gebeurt er met bevindingen?
- IV. Geen goede/foute antwoorden

3. Respondent laten voorstellen + geb datum!!

- I. Hoe lang werkzaam in deze functie
- II. Verwachtingen toekomst m.b.t. werk
- III. Beschrijving 'passiemoment'

4. Motiverende factoren

- I. Wat motiveert?
- II. Rangorde aanbrengen
- III. Als factor X wegvalt, dan meer factor Y nodig bij wijze van compensatie?
- IV. Afhankelijk van wat er genoemd wordt, factoren uit eerdere interviews ter sprake brengen

5. Demotiverende factoren

- I. Wat heeft negatieve invloed op motivatie?
- II. Rangorde aanbrengen; méést demotiverend?
- III. Welke motiverende factor compenseert demotiverende factor?
 - i. (vb. Leidt beloning ertoe dat werkdruk niet langer demotiveert)
- IV. Afhankelijk van wat er genoemd wordt, factoren uit eerdere interviews ter sprake brengen

6. Inzetbaarheid

- I. Wat is ervoor nodig om jou je werk tot aan de pensioengerechtigde leeftijd uit te voeren?
- II. Wat zou er voor zorgen dat je je werk per direct neerlegt?
- III. Bij wie ligt verantwoordelijkheid inzetbaarheidsvraagstuk?

7. Afsluiting

- I. Aanvullende opmerkingen/tips
- II. Dank
- III. Aanbieden uiteindelijke resultaten te versturen

Bijlage III

Lijst van afkortingen

ACI	Academy for Creative Industries
AD	Algemeen Dagblad
AOW	Algemene Ouderdomswet
BZK	Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties
CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek
CPB	Cultureel Planbureau
CSO	Samenwerkende Centrales Overheidspersoneel
ESF	Europees Sociaal Fonds
etc.	Et cetera
VSO	Verbond Sectorwerkgevers Overheid
havo	hoger algemeen voorbereidend onderwijs
HBO	Hoger Beroeps Onderwijs
hbs	hogere burgerschool
HR	Human Resources
ICT	Informatie- en communicatietechnologieën
MBO	Middelbaar Beroeps Onderwijs
mms	middelbare meisjesschool
o.a.	Onder andere
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
VMBO	Vorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs
POMO	Personeels- en Mobiliteitsonderzoek
PSM	Public Service Motivation
STC	Schaalvergroting, taakverdeling en concentratie
SZW	Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs

Bijlage IV

Overzicht van tabellen, figuren en boxen

Object	Titel	Pagina
Figuur 2.2	Leeftijdscategorieën in het onderwijs 2008	18
Tabel 2.2	Gemiddelde leeftijd (in jaren) per sector	18
Tabel 2.2 (2)	Overzicht ziekteverzuim in percentages	19
Box 3.1	Definitie “duurzaam inzetbaarheid”	24
Tabel 3.4	Conceptueel model	33
Tabel 3.5	Operationalisatie	37
Tabel 4.2 (I)	Overzicht protestgeneratie	51
Tabel 4.2 (II)	Overzicht Generatie X	52
Tabel 4.2 (III)	Overzicht Generatie Pragmatici	52
Tabel 4.2 (IV)	Overzicht Avans	54
Tabel 4.4	Overzicht Fontys	65
Tabel 4.6	Nieuw conceptueel model	76