

Het Pedagogisch Klimaat

Ervaren door tien docenten Sociaal Pedagogische
Hulpverlening van de Haagse Hogeschool



Betrokkenen

Student	Madelon van der Put 090 555 33
Opdrachtgever	Janneke Wubs Lid Kenniskring Lectoraat Jeugd en Opvoeding
Docent-begeleider	Lydia Liem Docent Sociaal Pedagogische Hulpverlening
Docent-beoordelaar	Karin Bervoets Docent Sociaal Pedagogische Hulpverlening

Het Pedagogisch Klimaat

Ervaren door tien docenten Sociaal Pedagogische
Hulpverlening aan de Haagse Hogeschool

Een onderzoeksrapport dat inzicht geeft in de ervaringen van tien docenten van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan de Haagse Hogeschool met het pedagogisch klimaat binnen de Academie voor Sociale Professions en dat een aanbeveling doet aan de opdrachtgever voor verder onderzoek naar dit pedagogisch klimaat.

Voorwoord

Ter afsluiting van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH) aan de Haagse Hogeschool heb ik een afstudeeropdracht uitgevoerd, de zogeheten bachelorproef.

De bachelorproef is een proeve van bekwaamheid, waarbij ik als student een vraagstuk in de beroepspraktijk heb onderzocht in opdracht van Janneke Wubs, kenniskringlid van het lectoraat Jeugd en Opvoeding van de Haagse Hogeschool. Dit heeft bijgedragen aan de volgende, voor mij relevante, competenties op het gebied van Social Work: ondernemen en innoveren, werken aan een professionele ontwikkeling en het kritisch gebruiken van wetenschappelijke kennis (Eijk et al., 2012).

De keuze om af te studeren bij het lectoraat Jeugd en Opvoeding komt voort uit het geloof dat de jeugd de toekomst is en de opvoeding van de jeugd een belangrijke rol speelt bij de vorming van deze toekomst. Middels dit onderzoek lever ik graag een bijdrage aan het onderzoek dat Janneke Wubs binnen het lectoraat uitvoert. Een tweede reden voor mijn keuze is dat ik tijdens mijn opleiding vooral ervaring heb opgedaan in het werken met jonge kinderen en volwassenen, maar mij nog niet heb gericht op de jeugd.

Ik heb met veel plezier gewerkt aan dit onderzoek, mede omdat ik hierdoor verder gegroeid ben in mijn rol als Social Worker. Ik ben dan ook trots op het onderzoeksrapport dat nu voor u ligt en inzicht geeft in de ervaringen van tien docenten SPH met het pedagogisch klimaat binnen de Academie voor Sociale Professions aan de Haagse Hogeschool.

Echter, ik had dit resultaat niet kunnen bereiken zonder de uitmuntende hulp en herhaalde feedback van mijn opdrachtgever en afstudeerbegeleider Janneke Wubs, de fijne begeleidingsgesprekken met en de steun van mijn docent-begeleider Lydia Liem en de feedback van mijn docent-beoordelaar Karin Bervoets. Mijn dank gaat uit naar hen.

's-Gravenhage, mei 2013

Madelon van der Put

Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van Janneke Wubs, kenniskringlid van het lectoraat Jeugd en Opvoeding aan de Haagse Hogeschool. Het onderzoek valt onder het hoofdonderzoek dat de opdrachtgever doet naar het pedagogisch klimaat en gaat in op de ervaringen van tien docenten SPH met dit klimaat binnen de Academie voor Sociale Professions op de Haagse Hogeschool.

Om de vraagstelling 'Hoe ervaren de docenten van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan de Haagse Hogeschool in Den Haag het huidige pedagogisch klimaat?' te beantwoorden, is een kwalitatief onderzoek verricht met als dataverzamelmethode literatuuronderzoek en halfgestructureerde diepte-interviews met tien docenten SPH aan de Haagse Hogeschool.

Het theoretische basiskader 'Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classis Definitions and New Directions' (Deci & Ryan, 2000), dat bij dit onderzoek is gebruikt, beschrijft een onderzoek naar intrinsieke en extrinsieke motivatie en de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. Dit is gebruikt als meetinstrument om het pedagogisch klimaat te onderzoeken.

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te waarborgen, is er voor gezorgd dat de onderzoeksconclusies controleerbaar en inzichtelijk zijn, zodat duidelijk is waarop deze zijn gebaseerd. Daarnaast is er nauwkeurig en zorgvuldig gewerkt aan het transcriberen van de interviews en is na elk interview kritisch teruggeblikt om na te gaan of alles aan bod was gekomen, de onderzoeksvragen werden beantwoord en om te controleren of er geen suggestieve vragen waren gesteld. Tot slot is de keuze voor de respondenten en de locatie voor de interviews verantwoord, is regelmatig gebruik gemaakt van peer-debriefing en is gezorgd voor een sterke intra-observator-betrouwbaarheid.

Om de geldigheid van dit onderzoek te waarborgen, is inventariserend onderzoek uitgevoerd aan de hand van halfgestructureerde kwalitatieve interviews met tien docenten van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening, is de onderzoekssituatie een bestaande praktijksituatie die zo veel mogelijk intact is gehouden en is gebruik gemaakt van member-checking.

Middels de interviews zijn de antwoorden op de onderzoeksvragen verkregen en deze resultaten zijn in een analyse verbonden aan relevante literatuur. Op basis hiervan is in de conclusie de vraagstelling beantwoord.

De belangrijkste uitkomsten van dit onderzoek zijn dat de geïnterviewde docenten de relaties met hun studenten, collega's en leidinggevende over het algemeen als positief ervaren en aan deze relaties respectievelijk de gemiddelde rapportcijfers 7.4, 7.3 en 8.0 geven en dat de docenten zich over het algemeen competent voelen voor en zelfsturend voelen in hun werk.

Ook is gebleken dat er nog wensen bestaan binnen de tegemoetkoming aan de behoeften van docenten aan relatie, competentie en autonomie. De meest belangrijke wensen zijn te vinden op het vlak van relaties met studenten, relaties met collega's, docentstages en supervisie, uitdaging en de rol van de directie in de behoeften van docenten aan relatie en competentie.

Daarom is de aanbeveling aan de opdrachtgever om binnen de Academie voor Sociale Professions een kwantitatief vervolgonderzoek uit te voeren naar de vijf bovengenoemde onderwerpen die samenhangen met de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie.

Inhoudsopgave

Voorwoord

Samenvatting

1. Inleiding	1
1.1 Aanleiding van het onderzoek	1
1.2 Probleemanalyse	1
1.3 Vraagstelling en onderzoeksvragen	3
1.4 Aanpak van het onderzoek	3
1.5 Doel van het onderzoek	3
1.6 Relevantie, bruikbaarheid en innovativiteit	3
1.7 Leeswijzer	4
2. Organisatorische context	5
2.1 De Haagse Hogeschool	5
2.2 Academie voor Sociale Professions	5
2.3 Lectoraat Jeugd en Opvoeding	5
3. Motivatie: de Zelf-Determinatie Theorie op de werkvloer	7
3.1 De basisveronderstellingen van de ZDT	7
3.2 De psychologische basisbehoeften	7
3.3 Intrinsieke en extrinsieke motivatie	9
3.4 Intrinsieke motivatie	10
3.5 Extrinsieke motivatie	10
4. Methodologische verantwoording	12
4.1 Onderzoekstype	12
4.2 Bronnen voor dataverzameling	12
4.3 Methoden van dataverzameling	13
4.4 Gegevensanalysemethoden	14
4.5 Kwaliteitseisen en –activiteiten: betrouwbaarheid en geldigheid	15
5. Resultaten	17
5.1 Resultaten onderzoeksvraag 1	17
5.2 Resultaten onderzoeksvraag 2	31
5.3 Resultaten onderzoeksvraag 3	37
5.4 Resultaten onderzoeksvraag 4	44
6. Analyse	46
7. Conclusie	50
8. Aanbeveling	54
9. Discussie	56
Literatuurlijst	58
Bijlagen	
Bijlage 1 Verslag ontwerp interviews	
Bijlage 2 Verklarende woordenlijst	

1. Inleiding

Deze inleiding geeft achtereenvolgens de aanleiding, de probleemanalyse, de vraagstelling en onderzoeksvragen, de aanpak, het doel en de relevantie, bruikbaarheid en innovativiteit van het onderzoek weer en zal worden afgesloten met een leeswijzer waaruit duidelijk wordt wat verder in het onderzoeksrapport aan bod komt.

1.1 Aanleiding van het onderzoek

Janneke Wubs, kenniskringlid bij het lectoraat Jeugd en Opvoeding, doet onderzoek naar het pedagogisch klimaat binnen de Academie voor Sociale Professions aan de Haagse Hogeschool omdat zij wil weten of het concept pedagogisch klimaat binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo) bruikbaar is.

Zij heeft als opdrachtgever een zestal studenten aangenomen die samen een kenniskring vormen en een afzonderlijke bijdrage leveren aan haar onderzoek. Dit doen zij middels hun eigen afstudeeronderzoek naar een onderwerp dat valt binnen haar hoofdonderzoek naar het pedagogisch klimaat. Dit onderzoeksrapport is geschreven is een resultaat van een van deze zes afstudeeronderzoeken. Omdat uit onderzoek naar het pedagogisch klimaat in het basis- en voortgezet onderwijs is gebleken dat leraren een belangrijke rol spelen bij het ervaren van deze basisbehoeften, is er voor gekozen om, vertaald naar het hbo, dit afstudeeronderzoek te richten op de docenten van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH).

Het theoretische basiskader hierbij is 'Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classis Definitions and New Directions' (Deci & Ryan, 2000) en is bepaald door de opdrachtgever. Het beschrijft een onderzoek naar intrinsieke en extrinsieke motivatie en de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie en zal gebruikt worden als meetinstrument om het pedagogisch klimaat te onderzoeken, omdat het een theorie is die goed toe te passen is op studenten en docenten.

1.2 Probleemanalyse

Elk milieu met een impliciete of expliciete pedagogische opdracht, elk pedagogisch milieu dus, heeft een pedagogisch klimaat. Dit pedagogisch klimaat kan het beste praktisch omgeschreven worden door te kijken naar welke factoren een rol spelen in de vormgeving van dit klimaat (de Wit, 2003).

Deze factoren, die de basisingrediënten van het pedagogisch klimaat vormen, zijn omgang, omgeving en intentie en kunnen als volgt worden omschreven: met omgang wordt bedoeld de wijze waarop kinderen en volwassenen in allerlei soorten interacties onderling en met elkaar omgaan, omgeving duidt op de inrichting van de fysieke en sociale omgeving waarin kinderen en volwassenen verkeren en intentie staat voor de bewuste of onbewuste bedoeling van de volwassene om gunstige voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van kinderen (de Wit, 2003).

Dit leidt tot de volgende definitie van het pedagogisch klimaat: "De wijze waarop de intentie van volwassenen om gunstige voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van kinderen, gestalte krijgt in de omgang tussen volwassenen en kinderen en de inrichting van de omgeving waarin ze samen verkeren" (de Wit, 2003, 131).

Om dit pedagogisch klimaat te kunnen onderzoeken, wordt het onderzoek van Deci en Ryan (2000) naar intrinsieke en extrinsieke motivatie gebruikt. Dit onderzoek geeft inzicht in een drietal basisbehoeften van de mens, namelijk: relatie, competentie en autonomie.

De Zelf-Determinatie Theorie (ZDT) die in dit onderzoek aan bod komt, stelt dat als wordt voorzien in deze drie behoeften, die aan de basis liggen van interne, autonoom gestuurde motivatie, optimale groei en functioneren van mensen mogelijk wordt gemaakt (Deci & Ryan, 2000).

Binnen deze interne, autonoom gestuurde motivatie wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie komt van binnenuit en houdt in dat je iets doet omdat je het leuk of interessant vindt, het geeft een gevoel van genoegdoening: het uitvoeren van een activiteit is lonend op zich.

Extrinsieke motivatie kan ook van binnenuit komen, maar dan komt het voort uit de overtuiging dat iets belangrijk, persoonlijk zinvol of relevant is voor zichzelf. Om deze vormen van interne, autonoom gestuurde motivatie te voeden, moet dus voorzien worden in de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 2000).

Onder behoefte aan relatie wordt verstaan de wens om aangename relaties te onderhouden met anderen, zich gewaardeerd en gekoesterd te voelen en zelf anderen te koesteren. Als een leerling een goede relatie heeft met zijn of haar leraar, is deze sneller bereid om de waarden van een leraar over te nemen en aan te nemen dat deze gelijk heeft. Om een goede relatie tot stand te laten komen, moet het kind worden gezien door de leraar (Deci & Ryan, 2000). Door het scheppen van een veilige relatie, zal de leerling de andere twee basisbehoeften competentie en autonomie sneller en beter ontwikkelen (de Wit, 2003).

De behoefte aan competentie is de wens om iets te kunnen of het in ieder geval te kunnen leren, om zo zeer doelmatig en effectief met de omgeving om te kunnen gaan (Deci & Ryan, 2000). Uit onderzoek is gebleken dat wanneer leerlingen competentie ervaren, ze school leuker vinden en meer leren. Hun intrinsieke motivatie zal hierdoor dus vergroten (Gower et al., 2008).

Maar gevoelens van competentie kunnen de intrinsieke motivatie niet verbeteren indien er geen gevoel van autonomie gepaard gaat met deze competentie. Ieder mens heeft namelijk behoefte aan autonomie. De behoefte aan autonomie kan worden uitgelegd als de wens om zelfsturend te zijn, zelf te beslissen en daarbij psychologische vrijheid te ervaren en niet onder druk te staan. Er is dus zelfsturend gedrag nodig om competentie te bereiken en te behouden (Deci & Ryan, 2000).

De ZDT stelt samengevat dat interne, autonoom gestuurde studiemotivatie, die door leraren bevorderd kan worden, gunstige uitwerkingen heeft op zowel het leerproces als ook op de prestaties en het voortzetten van het studiegedrag. En omdat een autonomie-ondersteunend klimaat de intrinsieke motivatie verhoogt (Lens et al., 2005), zal hierop door leraren ingespeeld moeten worden. Daarnaast heeft het klimaat in een organisatie invloed op het werk dat daar gedaan wordt: als werknemers het klimaat als positief ervaren, worden hun werkresultaten beter (Koomen, 2011). En tot slot maken vaardigheden van leraren onder andere het verschil voor hun gevoel van welzijn (Gower et al., 2008). Om deze drie redenen is ook voor leraren een profijtelijk pedagogisch klimaat nodig.

Het probleem is echter dat het pedagogisch klimaat een begrip is dat voor het hoger beroepsonderwijs nog niet is onderzocht, terwijl het ook binnen het hbo belangrijk is dat studenten zich kunnen ontwikkelen: behalve dat ze nieuwe vaardigheden leren en kennis opdoen, verandert ook hun persoonlijkheid en identiteit. Die ontwikkeling moet op een positieve manier gestimuleerd worden.

Omdat een goed pedagogisch klimaat voor leraren een voorwaarde is om leerlingen te stimuleren, richt dit onderzoek zich op de docenten die het autonomie-ondersteunend klimaat kunnen verhogen. Ook voor hen geldt de Zelf-Determinatie Theorie: interne motivatie zal ook voor hen verkregen worden door het ervaren van de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 2000). In dit onderzoek wordt daarom op zoek gegaan naar de ervaringen van de docenten met het pedagogisch klimaat.

1.3 Vraagstelling en onderzoeksvragen

∞ Vraagstelling

Hoe ervaren de docenten van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan de Haagse Hogeschool in Den Haag het huidige pedagogisch klimaat?

∞ Onderzoeksvragen

- In hoeverre wordt er tegemoet gekomen aan de behoefte van docenten aan relatie?
- In hoeverre wordt er tegemoet gekomen aan de behoefte van docenten aan competentie?
- In hoeverre wordt er tegemoet gekomen aan de behoefte van docenten aan autonomie?
- Zijn er nog andere behoeften van docenten aangaande het pedagogisch klimaat?

1.4 Aanpak van het onderzoek

Om de onderzoeksvragen en vraagstelling te beantwoorden, is eerst literatuuronderzoek gedaan naar de Zelf-Determinatie Theorie in de arbeidscontext en het docentschap en vervolgens praktijkonderzoek verricht door kwalitatieve, halfgestructureerde interviews af te nemen bij tien docenten SPH.

1.5 Doel van het onderzoek

Dit onderzoek richt zich op de docenten van de opleiding SPH aan de Haagse Hogeschool en de doelstelling is het leveren van een onderzoeksrapport dat inzicht biedt in de ervaringen van tien docenten SPH ten aanzien van het huidige pedagogisch klimaat aldaar. Daarnaast wordt een aanbeveling aan de opdrachtgever gedaan voor verder onderzoek naar dit klimaat.

1.6 Relevantie, bruikbaarheid en innovativiteit

∞ Relevantie

De theoretische relevantie van dit onderzoek is dat het bijdraagt aan de wetenschappelijke kennis over het pedagogisch klimaat binnen het hbo. De praktische relevantie is dat het onderwijs binnen de opleiding uiteindelijk kan worden verbeterd, omdat zicht wordt verkregen op het huidige klimaat en de positieve als ook de verbeterpunten hierin aan de hand waarvan verder onderzoek gedaan zal worden door de opdrachtgever. Indien dit uiteindelijk leidt tot verbeteringen voor en door de docenten, zal dit ook een positief effect hebben op de studenten en hun studiegedrag.

∞ Bruikbaarheid

Aangezien rekening is gehouden met de belangen van de opdrachtgever, door een onderwerp te exploreren dat valt binnen haar hoofdonderzoek, kan door haar verder onderzoek worden gedaan aan de hand van de door dit onderzoek verkregen resultaten.

∞ Innovativiteit

Naar het pedagogisch klimaat is binnen het hbo nog geen onderzoek verricht. Dit onderzoek zal dus een van de eerste bijdragen zijn aan dit onderzoeksgebied en is om die reden zeer vernieuwend.

1.7 Leeswijzer

In dit onderzoeksrapport wordt in hoofdstuk 2 informatie gegeven over de organisatorische context van de Haagse Hogeschool, de Academie voor Sociale Professies en het lectoraat voor Jeugd en Opvoeding. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op een betrouwbaar theoretisch kader, waarvan de bruikbaarheid in de arbeidscontext en het docentschap recent is aangetoond. Hoofdstuk 4 weergeeft de methoden en technieken die zijn ingezet om de vraagstelling van dit onderzoek te beantwoorden. In hoofdstuk 5 is de beantwoording van de onderzoeksvragen aan de hand van de resultaten uit de interviews te vinden. Deze resultaten worden in hoofdstuk 6 gekoppeld aan de literatuur. De beantwoording van de vraagstelling wordt beschreven in de conclusie in hoofdstuk 7. Aan de hand van deze conclusie wordt een aanbeveling tot verder onderzoek gedaan, welke te vinden is in hoofdstuk 8. Tot slot bevat hoofdstuk 9 een discussie over de kwaliteiten en beperkingen van het onderzoek.

2. Organisatorische context

De opdrachtgever van deze afstudeeropdracht is Janneke Wubs, lid van de kenniskring bij het lectoraat Jeugd en Opvoeding binnen de Academie voor Sociale Professions aan de Haagse Hogeschool. De hoofdlocatie van de Haagse Hogeschool, waar ook de Academie voor Sociale Professions en het lectoraat Jeugd en Opvoeding gevestigd zijn, is te vinden aan het Johanna Westerdijkplein 75 te Den Haag.

2.1 De Haagse Hogeschool

De Haagse Hogeschool streeft er naar om midden in de maatschappij te staan. Daarom heerst op de hogeschool de standaard dat men met een open blik de wereld in kijkt en constant de ogen open houdt om zo onderwijsprogramma's te ontwerpen die bijdragen aan het zelfbewuste functioneren van de studenten in de zich steeds sneller ontwikkelende, wereldwijde samenleving (www.hhs.nl, 1).

Door middel van onderzoek wil de Haagse Hogeschool kwalitatief hoogwaardig en innovatief onderwijs bieden om zijn studenten de mogelijkheid te geven hun talenten maximaal te ontwikkelen. Bij dit onderzoek spelen de lectoraten een belangrijke rol, zij leggen namelijk de verbindingen tussen onderwijs, praktijk en toegepast onderzoek. "En daar profiteren studenten weer van, want zij studeren af als kenniswerkers. Als wereldburgers, met een nog grotere leergierigheid en zelflerend vermogen. Die, eenmaal afgestudeerd aan de kennisinstelling die de hogeschool is, met een open blik de wereld in kunnen kijken" (www.hhs.nl, 1). De strategische kernwaarden die hierbij in het oog worden gehouden, zijn studentgericht, omgevingsgericht, innovatiegericht en kwaliteitsgericht (www.hhs.nl, 2).

2.2 Academie voor Sociale Professions

Binnen de Academie voor Sociale Professions kunnen drie opleidingen worden gevolgd: Cultureel Maatschappelijke Vorming, Maatschappelijk Werk en Dienstverlening en Sociaal Pedagogische Hulpverlening. In totaal telt de academie zo'n 100 medewerkers en 1350 studenten (www.hhs.nl, 3).

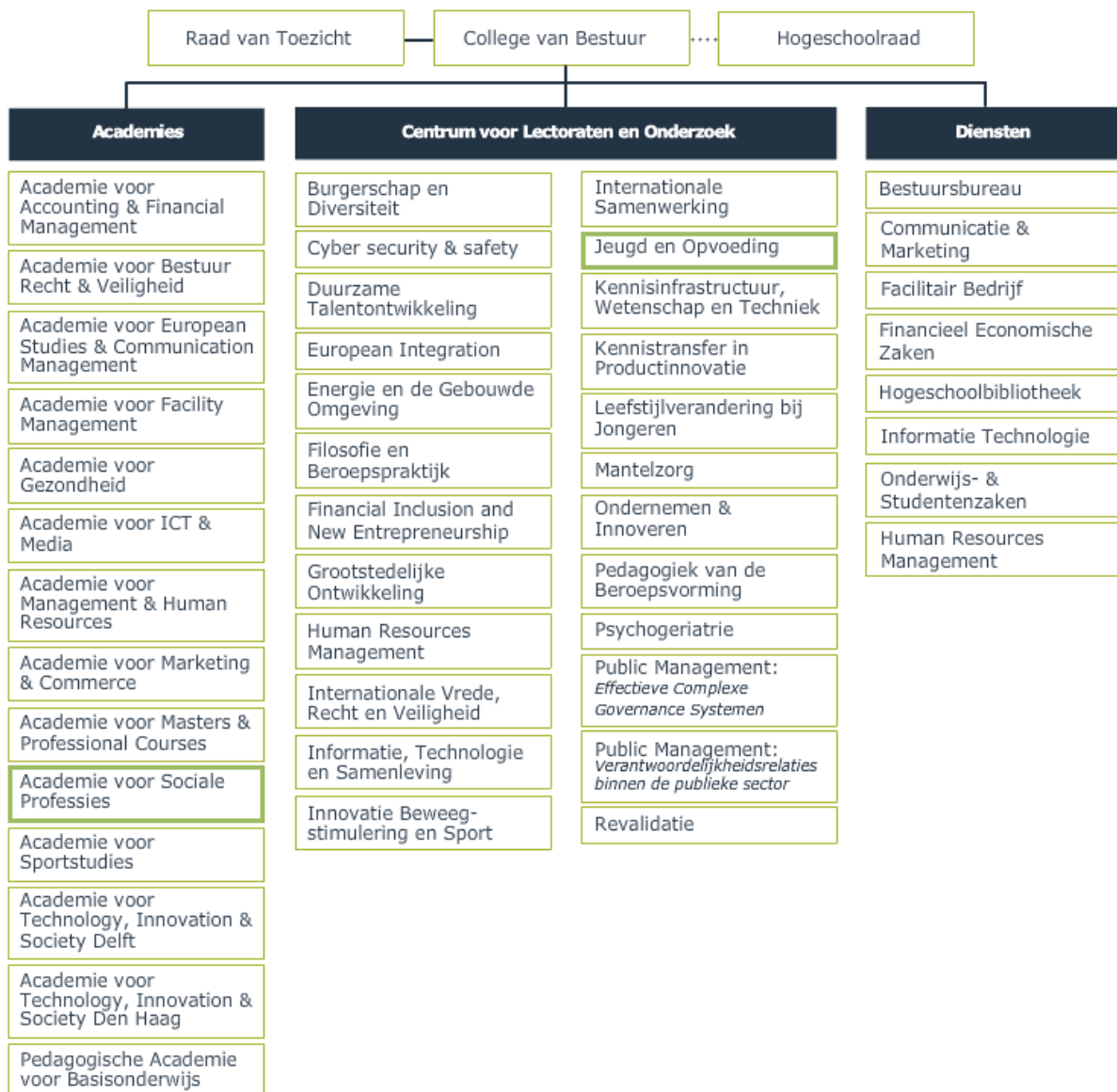
2.3 Lectoraat Jeugd en Opvoeding

Kinderen en jeugdigen zijn afhankelijk van hun opvoeding. Het lectoraat Jeugd en Opvoeding contribueert aan de verbetering van de kwaliteit van pedagogische vaardigheden van beroepsopvoeders zoals leerkrachten en aan een verhoging van de kwaliteit van de omgeving van kinderen en jeugdigen zoals de school (www.hhs.nl, 4).

"Het Kenniscentrum fungeert binnen een breed netwerk van maatschappelijke instellingen, overheden, praktijkwerkers en de verschillende opleidingen en organen van De Haagse Hogeschool" (www.hhs.nl, 4).

Het lectoraat en de kenniskring richten zich op drie aandachtsgebieden. Ten eerste op de sociale architectuur van de opvoeding, ten tweede op de normen, waarden en vaardigheden in opvoeding en onderwijs en ten derde op opvoeden tot opvoeding. Daarnaast leveren het lectoraat en de kenniskring een bijdrage aan het gebruik van wetenschappelijk onderbouwde kennis en deskundigheid op bovenstaande drie gebieden als ook aan de ontwikkeling in het algemeen (www.hhs.nl, 4).

Het organigram in figuur 1 geeft de plaats van de academie en het lectoraat binnen de organisatie weer.



Figuur 1 (www.hhs.nl, 5)

3. Motivatie: de Zelf-Determinatie Theorie op de werkvloer

De Zelf-Determinatie Theorie (ZDT, Deci & Ryan, 2000) is een betrouwbaar theoretisch kader, waarvan de bruikbaarheid in de arbeidscontext (Deci & Vansteenkiste, 2004) en het docentschap (Brekelmans et al., 2008) recentelijk is aangetoond. Omdat dit onderzoeksrapport gaat over docenten (werknemers) aan de Haagse Hogeschool, is deze theorie op hen toepasbaar.

3.1 De basisveronderstellingen van de ZDT

De mens is van nature proactief en de ZDT neemt expliciet aan dat deze activiteit gericht is op groei (Deci & Vansteenkiste, 2004). Echter, deze groei komt niet onvoorwaardelijk tot uiting. Openbaring hiervan komt tot stand wanneer men zich in een stimulerende omgeving bevindt en werknemers functioneren alleen optimaal als het werk hen uitdaagt en ze de mogelijkheid ervaren zich met interessante activiteiten te onderhouden. Indien werknemers in aanraking komen met een ongeordende of controlerende omgeving, zal deze neiging tot groei juist belemmerd worden en zal een gevoel van frustratie ontstaan. Het risico hiervan is dat ze gedemotiveerd en contraproductief worden (Andriessen et al., 2009).

Indien werknemers gestimuleerd worden, werken zij graag, ontwikkelen zij graag hun talenten en nemen zij graag verantwoordelijkheden op zich. De ZDT legt de nadruk op de kwalitatieve benadering van de motivatie hiertoe, wat inhoudt dat er gekeken wordt naar hoe goed deze motivatie is. Door de aandacht te vestigen op de onderliggende mechaniek van motivatie, namelijk de bevrediging van de drie aangeboren psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie, kan de motivatie van werknemers begrepen worden (Andriessen et al., 2009).

3.2 De psychologische basisbehoeften

In de ZDT worden de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie gezien als doorslaggevende bouwstenen voor persoonlijke ontwikkeling en optimaal functioneren (Deci et al., 2006).

∞ Relatie

Onder de behoefte aan relatie wordt de wens aangename relaties te onderhouden met anderen, zich gewaardeerd en gekoesterd te voelen en zelf anderen te koesteren verstaan (Deci & Ryan, 2000). Wanneer werknemers onderdeel zijn van een hecht team, waarin ze met hun collega's hun persoonlijke gevoelens en gedachten kunnen delen en dit contact betekenisvol en diepgaand is, wordt voorzien in deze behoefte (Andriessen et al., 2009).

Relatie bij docenten

Positieve relaties met studenten zijn belangrijk voor de tegemoetkoming aan de behoefte aan relatie bij docenten. Daarom lijkt het zinnig om docenten te stimuleren aandacht te besteden aan het contact met studenten en waar mogelijk ook één op één contact met hen te onderhouden (Brekelmans et al., 2008).

Als bij docenten wordt voorzien in hun behoefte aan relatie, ervaren zij het gevoel van contact en positieve verbondenheid en ervaren zij manifest gedrag dat deze gevoelens versterkt. In situaties waarin het bemoeilijkt wordt om in deze behoefte te voorzien, zullen docenten zich, verlangend naar verbondenheid, terugtrekken en ongelukkig voelen (Brekelmans et al., 2008).

∞ Competentie

De behoefte aan competentie verwijst naar de wens om iets te kunnen of het in ieder geval te kunnen leren, om zo zeer doelmatig en effectief met de omgeving om te kunnen gaan (Deci & Ryan, 2000). Het gevoel van competentie draagt bij aan de ontwikkeling van werknemers en vergroot hun vermogen om zich op flexibele wijze aan veranderende omgevingen aan te passen. Ook is het belangrijk dat werknemers zich bekwaam voelen, omdat de persoonlijke verwachting om de werkzaamheden tot een goed einde te brengen bijdraagt aan de motivatie. Omdat competentie volgens de ZDT een aangeboren behoefte is, zal iemand die zich competent voelt niet alleen zekerder zijn over zijn werkzaamheden, maar zal hij zich ook beter voelen (Andriessen et al., 2009).

Competentie bij docenten

Docenten hebben de behoefte zich competent te voelen om hun klas aan te kunnen, om de regie te hebben in hun klas. In situaties waarin het bemoeilijkt wordt om in deze behoefte te voorzien, zal teruggetrokken, onzeker of angstig gedrag ontstaan (Brekelmans et al., 2008).

∞ Autonomie

De behoefte aan autonomie kan worden uitgelegd als de wens om zelfsturend te zijn, zelf te beslissen en daarbij psychologische vrijheid te ervaren en niet onder druk te staan (Deci & Ryan, 2000). Wat nog belangrijker is dan zelfaansturing, is het gevoel om ook zonder druk te kunnen werken. Dit kan tot stand komen als aan werknemers keuzemogelijkheden of de gelegenheid om zelf (mee) te beslissen gegeven worden, maar ook wanneer taken op een empathische manier en met genoeg verantwoordelijkheid opgelegd worden. In de behoefte aan autonomie wordt dus voorzien als werknemers volledig achter (het motief voor) hun werkzaamheden staan. Het is daarbij om het even of ze hiertoe zelf beslissen of dat ze door de omgeving die het gedrag als waardevol duidt worden aangezet (Andriessen et al., 2009).

Autonomie bij docenten

Wanneer bij docenten de mate van autonomie laag is, zullen zij hun motivatie verliezen en zal het contact met studenten afnemen, terwijl docenten met een hoge mate van autonomie gericht zijn op de vervulling van de behoefte aan autonomie bij hun studenten (Brekelmans et al., 2008).

Indien beginnende docenten het gevoel hebben autonoom te kunnen zijn, ervaren zij er echt toe te doen doordat er ruimte is voor hun ideeën en keuzes, waardoor ze zich in sterke mate persoonlijk en professioneel willen ontwikkelen. In situaties waarin het bemoeilijkt wordt om hierin te voorzien, zullen beginnende docenten zich zelfbeschermend, verdedigend en verontwaardigd opstellen of zelfs in verzet komen of boos worden (Brekelmans et al., 2008).

Wel blijkt dat het gevoel van autonomie groeit naarmate de docent langer in dienst is, aangezien de docent in het begin vooral druk is met overleven waardoor teruggetrokkenheid en onzekerheid een rol kunnen spelen. Naarmate de tijd verstrijkt ontstaat er meer zelfverzekerdheid in het lesgeven en daardoor ook meer autonomie (Brekelmans et al., 2008).

∞ Relatie, competentie en autonomie

Omdat de drie psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie aangeboren zijn, bezit iedereen deze en profiteert dus ook iedereen van de bevrediging ervan. Daarom kan worden gesteld dat omgevingsfactoren die voorzien in deze behoeften voor iedereen motiverend zijn. Om die reden zullen werknemers volgens de ZDT dus ook baat hebben bij positief verkregen feedback (Lens et al., 2008).

Tal van studies hebben aangetoond dat werknemers die zich verbonden, competent en autonoom voelen, op hoger niveau functioneren dan hun collega's bij wie in deze behoeften niet voldoende voorzien is. Ook leidt de behoeftebevrediging in de werkomgeving tot meer welzijn buiten het werk (Andriessen et al., 2009).

“Volgens de ZDT kan de werkcontext de behoeften van de werknemers sterk beïnvloeden. De behoeften aan relatie, competentie en autonomie worden bijvoorbeeld bevredigd in een algemeen ondersteunend werkklimaat en wanneer leidinggevendenden empathisch zijn, keuzes bieden, informatie geven en initiatief stimuleren. De basisbehoeften worden ook bevredigd bij banen waarin ondersteunende werkkenmerken (bijv. sociale steun, feedback) domineren” (Andriessen et al., 2009, 321).

Kortom: een cruciale voorwaarde voor het optimaal functioneren van werknemers, op het vlak van welzijn en positieve houdingen als ook op het gebied van samenwerking, medewerking en productiviteit, is de bevrediging van de behoeften aan relatie, competentie en autonomie. Indien in de werkomgeving aan deze behoeften tegemoet wordt gekomen, zal dit dus een positieve uitwerking hebben op het optimaal functioneren van de werknemers en dientengevolge aan het succes van de organisatie (Andriessen et al., 2009).

3.3 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

“Intrinsieke motivatie verwijst naar het uitvoeren van een activiteit, omdat deze op zich leuk of interessant is. Bij extrinsieke motivatie wordt daarentegen gedrag vertoond omwille van een uitkomst die buiten de activiteit gelegen is. Niet de inhoud van het werk, maar wel de uitkomsten van het werk vormen hierbij de belangrijkste bron van motivatie” (Andriessen et al., 2009, 322).

Veel dienstbetrekkingen bevatten werkzaamheden die niet intrinsiek interessant of plezierig (kunnen) zijn. Daarom kunnen deze taken alleen maar volbracht worden aan de hand van extrinsieke motivatie (Andriessen et al., 2009).

Het zelfdeterminatiecontinuüm in figuur 2 geeft de intrinsieke motivatie en de vier vormen van extrinsieke motivatie weer.



Figuur 2 (Andriessen et al., 2009, 323)

3.4 Intrinsieke motivatie

Helemaal rechts op het zelfdeterminatiecontinuüm is de intrinsieke motivatie, de meest autonome vorm van motivatie, te vinden.

De drijfveer voor het uitvoeren van activiteiten waarvoor werknemers intrinsiek gemotiveerd zijn, is dat deze activiteiten op zich als interessant en leuk ervaren worden. Omdat deze autonome vorm van motivatie congrueert met de behoeftebevrediging en daarom gekenmerkt wordt als kwalitatief hoogstaande motivatie, draagt deze bij aan het optimaal functioneren van werknemers (Deci & Ryan, 2000). Werknemers zitten namelijk beter in hun vel en presteren op hoger niveau wanneer hun motivatie grotendeels uit henzelf komt (Andriessen et al., 2009).

De ZDT stelt daarom dat “autonome motivatie altijd kwalitatief beter is dan gecontroleerde motivatie. Anders dan gecontroleerde motivatie, gaat autonome motivatie gepaard met de bevrediging van de basisbehoeften. Meer nog, terwijl autonomie motivatie optimaal functioneren stimuleert, zorgt gecontroleerde motivatie er voor dat mensen slechter in hun vel zitten en minder goed presteren” (Andriessen et al., 2009, 325).

Idealiter, betoogt de ZDT, zijn werknemers dus alleen autonoom gemotiveerd in plaats van gecombineerd autonoom en gecontroleerd. Verscheidene onderzoeken hebben bevestigd dat mensen steeds beter functioneren naarmate de autonome motivatie toeneemt en de gecontroleerde motivatie afneemt. Dit gaat ook op voor werknemers en de specifieke taken, werkdomeinen en werkdoelen binnen hun functie. Hoe sterker de autonome motivatie, hoe beter de gemoedstoestand op het werk, zowel op het vlak van tevredenheid over het werk en de organisatiebetrokkenheid als op het vlak van de algemene gezondheid (Andriessen et al., 2009).

Tevens blijkt kwalitatief goede motivatie dienst te doen als een persoonlijke hulpbron: sterk autonome motivatie begunstigt de mate waarin controlemogelijkheden in het werk benut worden als buffer voor de vereiste onderdelen van het werk (Andriessen et al., 2009).

Tot slot kan leiderschap kwalitatief goede motivatie stimuleren. Vereisten aan de leidinggevende zijn dan dat deze vertrouwen uitspreekt in de competenties van de werknemers, hun waarden erkent en het groepsgevoel versterkt (Andriessen et al., 2009).

Naast deze door de omgeving uitgelokte motivatie, kan de oorsprong van de motivatie ook liggen in de persoon van de werknemers zelf. Zo dragen zelfevaluatie en de gewoonte om in het algemeen meer nadruk te leggen op het belang van en het plezier in het werk ook bij aan kwalitatief goede motivatie (Andriessen et al., 2009).

3.5 Extrinsieke motivatie

In de ZDT worden vier verschillende vormen van extrinsieke motivatie onderscheiden die elk een kwalitatief andere invloed hebben op het functioneren van werknemers. Deze vormen bevinden zich op een continuüm van kwalitatief ondergeschikte naar hoogstaande autonome motivatie zoals te zien is op bovenstaand zelfdeterminatiecontinuüm, dat van gecontroleerde tot autonome motivatie loopt. De verschillen in kwaliteit hangen samen met de mate van gecontroleerde dan wel autonoom geregleerde motivatie (Andriessen et al., 2009).

De eerste vorm van extrinsieke motivatie, de externe regulatie, behelst het vervullen van activiteiten met als doel het verkrijgen van beloningen of het uit de weg gaan van straffen (Deci & Ryan, 2000). Bij extern gereguleerde werknemers kan onderscheid worden gemaakt tussen promotiegeoriënteerde en preventiegeoriënteerde types. Bij het eerste type is het doel het verwerven van materiële beloningen, zoals het verkrijgen van een bonus of het voorkomen van ontslag. Het tweede type is op zoek naar sociale beloningen, waarbij je kunt denken aan het krijgen van waardering of het mijden van kritiek. Deze vorm van regulatie wordt dus gestimuleerd door extern aangevoerde factoren (Andriessen et al., 2009).

Bij het tweede type, de geïntrojecteerde regulatie, is een verband tussen de eigenwaarde van de werknemers en het uitvoeren van bepaalde activiteiten (Deci & Ryan, 2000). Hierbij bestaat de wens om positieve gevoelens als trots te ervaren of negatieve gevoelens als schaamte of angst te vermijden. Bij de geïntrojecteerde regulatie zijn het dus intern aangestuurde factoren die leiden tot het gedrag (Andriessen et al., 2009).

Bij zowel de externe als ook de geïntrojecteerde regulatie zijn het de gevoelens van druk, plicht en controle die opspelen. De ZDT ziet daarom beide vormen van regulatie als gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Geïdentificeerde regulatie is de derde vorm van extrinsieke motivatie op het zelfdeterminatie-continuüm en duidt op werknemers die gemotiveerd zijn om activiteiten te ondernemen die gezien worden als persoonlijk zinvol of relevant (Deci & Ryan, 2000). Deze identificatie onderschrijft het belang van taakidentiteit en taaksignificantie als motiverende kenmerken van het werk (Andriessen et al., 2009). Taakidentiteit verwijst naar de verantwoordelijkheid voor het uitvoeren en afronden van een geheel van taken en taaksignificantie duidt op de mate waarin het uitvoeren van deze taken consequenties heeft voor andere personen en processen binnen en buiten de organisatie (Berings & Steen, 2002).

Tot slot is de vierde vorm van extrinsieke motivatie, de geïntegreerde regulatie, de vorm waarbij werknemers de gronden voor hun gedrag volledig geïntegreerd hebben (Deci & Ryan, 2000). Hierbij worden activiteiten passend binnen het waardenkader van de werknemer uitgevoerd (Andriessen et al., 2009).

Bij de extrinsieke vormen identificatie en integratie wordt de motivatie voor de uitgevoerde werkzaamheden verkregen door uitkomsten die buiten de activiteit zelf liggen, maar hebben de werknemers zich wel met de motieven voor het gedrag geïdentificeerd of zijn deze zelfs geïntegreerd. De werkzaamheden worden dus uitgevoerd omdat hiervoor zelf gekozen is, zonder dwang of druk ervaren te hebben. De ZDT ziet daarom deze vormen van regulatie als autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000).

4. Methodologische verantwoording

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de methoden en technieken die ingezet zijn om de vraagstelling van dit onderzoek te beantwoorden. Achtereenvolgens worden het onderzoekstype, de bronnen voor dataverzameling, de methoden van dataverzameling, de gegevensanalysemethoden en de kwaliteitseisen en –activiteiten weergegeven.

4.1 Onderzoekstype

Er is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd in de vorm van diepte-interviews om inzicht te krijgen in wensen, ervaringen, behoeften en meningen van docenten aangaande het pedagogisch klimaat. De opvatting dat er geen eenduidige, enkelvoudige werkelijkheid bestaat ligt ten grondslag aan deze kwalitatieve benadering, waarbij de sociale werkelijkheid niet los van mensen bestaat (Migchelbrink, 2006). Er is gekozen voor de kwalitatieve aanpak en de diepte-interviews omdat naar dit onderwerp nog geen eerder onderzoek gedaan is.

Vanwege de behoefte aan informatie over hoe het pedagogisch klimaat ervaren wordt, is dit kwalitatieve onderzoek inventariserend van aard. De primaire functie van dit onderzoek is namelijk inzicht geven in de huidige situatie. Een ander kenmerk van inventariserend onderzoek is dat het onderzoeksrapport na afloop van het onderzoek overhandigd wordt, waarna gekeken wordt wat met de informatie kan worden gedaan (Migchelbrink, 2006), zoals bij dit onderzoek het geval is.

4.2 Bronnen voor dataverzameling

∞ Respondenten

Er is voor gekozen interviews af te nemen bij tien respondenten om informatie te verkrijgen over hun wensen, ervaringen, behoeften en meningen over het pedagogisch klimaat. Ondervragen van respondenten is namelijk dé manier om informatie te verkrijgen over deze wensen, ervaringen, behoeften en meningen van hen (Migchelbrink, 2006). Aan de hand van deze interviews worden de vier onderzoeksvragen beantwoord.

De respondenten zijn alle tien docent SPH binnen de Academie voor Sociale Professies aan de Haagse Hogeschool. De keuze is op deze docenten gevallen, omdat de onderzoeker zelf de opleiding SPH volgt binnen de Academie voor Sociale Professies en omdat het hoofdonderzoek van de opdrachtgever uitgevoerd wordt binnen deze academie op de Haagse Hogeschool.

De keuze voor het aantal respondenten kan als volgt worden verklaard: bij kwalitatief onderzoek worden idealiter twintig respondenten geïnterviewd (Evers, 2007), maar omdat dit gezien de tijd niet haalbaar was, werd met de opdrachtgever het alternatief van tien respondenten overeengekomen. Daarbij komt dat deze tien respondenten een goede representatie zijn van de in totaal 34 SPH docenten. Dit betekent immers dat 29,4% van de mogelijke respondenten geïnterviewd wordt.

Daarbinnen is de keuze gemaakt om vijf docenten die korter dan twee jaar en vijf docenten die langer dan twee jaar in dienst zijn binnen de Academie voor Sociale Professies te interviewen. Het argument hiervoor is dat de resultaten op deze manier meer representatief zijn. Om dezelfde reden is er ook voor gekozen om zowel mannen als vrouwen met uiteenlopende leeftijden te interviewen. Al moet wel gezegd worden dat het onderzoek dat verricht is meer indicatief dan representatief is omdat het de persoonlijke wensen, ervaringen, behoeften en meningen van de respondenten weergeeft.

Om de anonimiteit en het gemak om vrijuit te spreken te waarborgen, zijn voor het afnemen van de interviews kleine ruimtes op de Haagse Hogeschool gereserveerd.

∞ Literatuur

Voor verdieping in het doen van onderzoek om zo tot een gedegen resultaat te komen, is gebruik gemaakt van literatuur in de vorm van boeken.

Voor de beschrijving van de context waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd, is de website van de Haagse Hogeschool geraadpleegd.

Om te komen tot een goede onderbouwing van het theoretisch kader is gebruik gemaakt van nationale en internationale vakliteratuur in de vorm van boeken, artikelen uit wetenschappelijke tijdschriften en online verkregen artikelen. Al deze literatuur sluit goed aan op het onderzoek naar de Zelf-Determinatie Theorie van Deci en Ryan uit 2000 en spitst het onderzoek verder toe op intrinsieke en extrinsieke motivatie in de arbeidscontext en het docentschap.

4.3 Methoden van dataverzameling

∞ Interviews

Bij alle tien respondenten is een kwalitatief interview afgenomen. Bij deze vorm van dataverzameling worden respondenten bevraagd op grond van een onderzoeksvraagstelling en krijgen zij de vrijheid om in eigen woorden in te gaan op hun ervaringen met betrekking tot het onderwerp. Bij deze interviewvorm is het de bedoeling dat de interviewer hoort wat er gezegd wordt. Hiervoor is zorgvuldig, zin voor zin, woord voor woord naar de respondenten geluisterd (Evers, 2007).

De interviews waren halfgestructureerd, zodat er open vragen gesteld konden worden maar wel sturing kon worden gegeven. Op deze manier konden de drie vooraf vastgestelde thema's waarover informatie ingewonnen moest worden, namelijk relatie, competentie en autonomie, opgedeeld worden in subthema's die achtereenvolgens aan bod kwamen. De respondenten waren dus niet vrij om onderwerpen te kiezen, maar wel in hun manier van antwoorden. Elk thema begon met een open vraag waarna steeds verder de diepte in gegaan werd door de doorvragen steeds concreter te formuleren om zo veel mogelijk informatie in te winnen (Heerink et al., 2009).

Tijdens de interviews is diepgang gezocht door te zoeken naar antwoorden die het oppervlakkige overstijgen. Om dit te bewerkstelligen is waar mogelijk doorgevraagd naar details, voorbeelden en het gevoel van de respondent. Om er voor te zorgen dat de gegevens verkregen uit de interviews rijk aan informatie zijn, zijn vervolgvragen ingezet en door de gerichtheid op slechts de drie thema's relatie, competentie en autonomie, is ruimte ontstaan om deze thema's voldoende uit te diepen (Evers, 2007).

Individueel, face to face en formeel

De interviews zijn individueel afgenomen om diepgaande persoonlijke verhalen te horen over deze complexe thema's, zonder dat groepseffecten als niet vrijuit durven spreken of het geven van sociaal wenselijke antwoorden zouden optreden. Daarnaast is voor een face to face afname gekozen om, indien nodig, toelichting te kunnen geven op de vraag of het antwoord. Hierdoor konden moeilijkere vragen gesteld worden (Migchelbrink, 2006).

De interviews waren formeel, wat inhoudt dat ze vooraf zijn aangekondigd. De respondenten ontvingen een e-mail waarin om hun medewerking werd gevraagd. In deze e-mail is het onderzoek dusdanig geïntroduceerd dat het voor de participanten duidelijk was waaraan ze meededen, zonder dat hun antwoorden hierdoor gekleurd werden tijdens het interviewen (Evers, 2007).

Tot slot

Dat de wens bestond om de interviews op te nemen is niet vooraf aangekondigd. Hiervoor is pas bij aanvang van het gesprek toestemming gevraagd om zo te voorkomen dat participanten eventueel voortijdig zouden afhaken (Evers, 2007).

Omdat Evers (2007) aanraadt het aantal open interviews per dag te beperken tot twee, omdat het interviewen veel energie kost maar ook om de mogelijkheid te hebben de verkregen informatie te verwerken voordat het volgende interview plaats vond, zijn de interviews zo gepland dat er slechts één of twee per dag afgenomen werden.

Daarnaast is er voor gezorgd dat, op dagen waarop twee interviews werden afgenomen, tussen de interviews tenminste een uur vrije tijd was gepland om de informatie te verwerken en met een frisse blik het volgende interview af te nemen. Zo kon worden voorkomen dat de onderzoeker met minder aandacht luistert naar de tweede respondent van de dag (Evers, 2007).

Het streven was zo snel mogelijk een sfeer van vertrouwen te bereiken, omdat de kans dan groter is dat de respondent belangrijke informatie deelt en dat deze informatie overeenkomt met de werkelijkheid. Dit laatste bevordert de geldigheid van het onderzoek (Evers, 2007).

Aangezien de respondenten bekenden van de onderzoeker zijn uit eerdere contacten in een setting waarin de onderzoeker student was en de respondenten docenten waren, is door de onderzoeker opgetreden als gedeeltelijk afstandelijke interviewer. In deze rol worden vragen en doorvragen gesteld en worden emoties en medeleven getoond, maar wordt ook een zekere afstand gehouden (Evers, 2007).

∞ Literatuur

Van alle gebruikte literatuur (boeken, artikelen en internetpagina's) zijn inhoudsanalyses gemaakt om de voor het onderzoek bruikbare gegevens te verzamelen (Migchelbrink, 2006).

4.4 Gegevensanalysemethoden

∞ Respondenten

Uit de interviews zijn kwalitatieve gegevens verkregen: schriftelijk tekstmateriaal met daarin besloten de wensen, ervaringen, behoeften en meningen van de docenten met betrekking tot het pedagogisch klimaat. Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen moesten deze kwalitatieve gegevens geanalyseerd worden. Deze analyse van kwalitatief materiaal heeft als doel om door ordening op inhoud een overzicht te verkrijgen van dat wat er in de verkregen gegevens besloten ligt. Hierbij wordt eerst gekeken naar wat de voor het onderzoek relevante aspecten zijn en vervolgens wordt gezocht naar patronen en samenhang (Migchelbrink, 2006).

De eerste stap bij het analyseren van de gegevens was het open coderen, wat gezien kan worden als het uiteenrafelen van gegevens. Hierbij is per getranscribeerd interview de tekst regel voor regel gelezen, telkens het begin en het eind van een fragment bepaald en direct besloten of het fragment op dat moment relevant leek voor het onderzoek. Elk relevant fragment is vervolgens onder de passende onderzoeksvraag geschaard (Boeije, 2005).

Het resultaat van deze open codering was per onderzoeksvraag een lijst met fragmenten. Deze lijsten zijn axiaal gecodeerd, wat inhoudt dat, nadat de interviews open gecodeerd waren, bij elk fragment nagegaan werd of het nog steeds op de juiste plek stond of dat het beter bij een andere onderzoeksvraag paste. Onder deze onderzoeksvragen zijn vervolgens subthema's aangegeven om te controleren of per thema een voldoende gedetailleerde beschrijving verkregen was (Boeije, 2005).

Uit deze axiale codering zijn vier lijsten met getoetste thema's met beschrijving verkregen die tot slot selectief gecodeerd zijn om tot verdere structuur te komen in de hoofd- en subthema's. Om zicht te krijgen op de verzamelde gegevens en om de vraagstelling te beantwoorden zijn de categorieën tijdens deze selectieve codering samengevoegd, zodat op zoek kon worden gegaan naar de verbanden die door de gegevens ondersteund werden (Boeije, 2005).

∞ Literatuur

De zes wetenschappelijke bronnen voor het literatuurhoofdstuk zijn aan de hand van bruikbare, overeenkomstige en op elkaar aansluitende principes bij elkaar gebracht om zo tot een duidelijk theoretisch kader te komen.

∞ Respondenten en literatuur

De gegevens verkregen uit de interviews zijn gecollationeerd met de theoretische informatie die in het theoretisch kader weergegeven wordt.

4.5 Kwaliteitseisen en –activiteiten: betrouwbaarheid en geldigheid

Er is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd met als doel diepgaande informatie te verkrijgen over de wensen, ervaringen, behoeften en meningen van de docenten SPH ten aanzien van het pedagogisch klimaat.

∞ Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid geeft aan in welke mate de metingen onafhankelijk zijn van toeval. Bij kwalitatief onderzoek wordt deze onafhankelijkheid van toeval echter niet zonder meer als een pluspunt ervaren. De onderzoeker staat bij dit onderzoek namelijk open voor het onverwachte en werkt niet met sterk voorgestructureerde instrumenten (Baarda et al., 2005).

Om die reden is er voor gezorgd dat de onderzoeksconclusies controleerbaar en inzichtelijk zijn, zodat duidelijk is waarop deze zijn gebaseerd. Dit is bewerkstelligd door de getranscribeerde interviews te overhandigen aan de opdrachtgever (Baarda et al., 2005).

Tevens is nauwkeurig en zorgvuldig gewerkt aan het transcriberen van de interviews die door middel van spraakopnames konden worden teruggeluisterd. De transcripties zijn vervolgens ook nog eens ter controle naar de respondenten teruggestuurd. Dit is een vorm van member-checking (Boeije, 2005) waardoor de conclusies met zekerheid konden worden geschreven op basis van betrouwbare gegevens.

Ook is na elk interview kritisch teruggeblikt om na te gaan of alles aan bod was gekomen en of dit de onderzoeksvragen volledig beantwoordde, maar ook om te controleren of er geen suggestieve vragen waren gesteld. Suggestieve vragen kunnen respondenten immers sturen in hun antwoorden, terwijl een interview over persoonlijke wensen, ervaringen, behoeften en meningen juist waardevrije vragen moet bevatten (Heerink et al., 2009).

Daarnaast zijn de keuze voor de respondenten en de locatie voor de interviews (zoals beschreven in paragraaf 4.2) verantwoord en is regelmatig gebruik gemaakt van peer-debriefing, wat ook wel onderzoekstriangulatie wordt genoemd. Dit laatste houdt in dat de resultaten en interpretaties aan anderen, namelijk aan collega-onderzoekers die allen voor dezelfde opdrachtgever een thema binnen het pedagogisch klimaat onderzoeken, zijn voorgelegd (Baarda et al., 2005).

Tot slot is gezorgd voor een sterke intra-observator-betrouwbaarheid door consistent, enige tijd na de dataverzameling, dezelfde gegevens nog eens te bekijken en analyseren. De resultaten waren hierbij in hoge mate gelijk, waardoor de betrouwbaarheid is verhoogd. En omdat er slechts één onderzoeker was, is er ook geen ruis opgetreden aangezien dezelfde manier van werken zo veel als mogelijk dezelfde resultaten genereert (Baarda et al., 2005).

∞ Geldigheid

De geldigheid gaat over de juistheid van onderzoeksresultaten. De vraag hierbij is in hoeverre deze resultaten weergeven wat er daadwerkelijk in de praktijk speelt. Met andere woorden: onderzoeksgegevens kunnen wel betrouwbaar zijn maar moeten ook de feiten juist weergeven (Baarda et al., 2005).

Er zijn drie vormen van geldigheid te onderscheiden: de interne geldigheid, de externe geldigheid en de dataverzamelingsgeldigheid (Baarda et al., 2005). Hieronder worden deze drie vormen beschreven en direct toegespitst op het onderzoek.

1. Interne geldigheid

De manier waarop gegevens worden verzameld, bepaalt de interne geldigheid (Baarda et al., 2005). Er is gekozen voor een inventariserend onderzoek bij de onderzoeksvraag 'Hoe ervaren de docenten van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan de Haagse Hogeschool in Den Haag het huidige pedagogisch klimaat?' en daarom zijn half-structureerde kwalitatieve interviews afgenomen met tien docenten van deze opleiding.

2. Externe geldigheid

Het uitgangspunt van kwalitatief onderzoek is dat de onderzoekssituatie altijd een bestaande praktijksituatie is die ook nog eens zo veel mogelijk intact wordt gehouden. Onderzoekers proberen vervolgens deze situatie te beschrijven en te interpreteren vanuit het gezichtspunt van de betrokkenen zelf. Dit is belangrijk, omdat op deze manier de onderzoekssituatie en de feitelijke situatie zo veel mogelijk op elkaar lijken. Zo zijn de onderzoeksresultaten wellicht ook toepasbaar of bruikbaar in andere, vergelijkbare situaties. Door dit zogenaamde generaliseren zullen de resultaten meer waarde hebben (Baarda et al., 2005). Deze inhoudelijke generalisatie is toepasbaar op dit uitgevoerde kwalitatieve onderzoek.

3. Dataverzamelingsgeldigheid

Tot slot heeft geldigheid te maken met de kwaliteit van de verkregen gegevens en in het bijzonder met de mate waarin deze gegevens de praktijk daadwerkelijk weergeven. Daarom is ook hier gebruik gemaakt van member-checking, wat in dit geval inhoudt dat de analyseresultaten zijn voorgelegd aan de opdrachtgever die ook docent is binnen de Academie voor Sociale Professions aan de Haagse Hogeschool. Op deze manier is onderzocht of zij zich hierin kon vinden (Baarda et al., 2005).

5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de interviews met de uiteindelijke respondentengroep weergegeven. Deze groep is als volgt samengesteld:

Geslacht		Leeftijd		In dienst	
Man	3	20-30 jaar oud	2	Korter dan 2 jaar	5
Vrouw	7	30-40 jaar oud	3	Langer dan 2 jaar	5
		40-50 jaar oud	2		
		50-60 jaar oud	3		

In verband met de privacy van de respondenten kan niet verder in worden gegaan op deze gegevens en zal in de rest van dit hoofdstuk worden gesproken over de docent met het persoonlijke voornaamwoord 'hij', ook daar waar het vrouwen betreft.

De afkortingen R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9 en R10 die worden gebruikt in dit hoofdstuk staan voor de respondenten 1 tot en met 10. De citaten van deze respondenten zijn in dit hoofdstuk waar nodig geredigeerd om deze op passende wijze op te nemen in de resultaatbeschrijving. Uiteraard is hierbij de kern van de boodschap zoals de respondenten deze wilden overdragen, behouden (Boeije, 2005).

5.1 Resultaten onderzoeksvraag 1

De onderzoeksvraag 'In hoeverre wordt er tegemoet gekomen aan de behoefte van docenten aan relatie?' is opgedeeld in vier thema's, namelijk relaties met studenten, relaties met collega's, de relatie met de leidinggevende en relatie: vroeger en nu.

∞ Relaties met studenten

De docenten ervaren hun relaties met studenten als goed (R2; R6; R8; R10), heel goed (R7), prettig (R1; R2), heel prettig (R3), heel positief (R5), leuk (R9) of informeel (R4). Dit blijkt uit hun behoeften waaraan binnen deze relaties tegemoet wordt gekomen.

Zo wordt bijvoorbeeld "het contact maken met de studenten in de zin van weten wie ze zijn en hoe ze heten om op die manier in te kunnen spelen op hun behoeften en vragen" (R1) als belangrijk aangemerkt. Het geven van werkcolleges wordt door deze docent als prettiger ervaren dan het geven van hoorcolleges, omdat "de groepen in werkcolleges kleiner zijn en dit contact daarom sneller gemaakt wordt" (R1). Een andere docent geeft aan dat in hoorcolleges dan ook "niet veel diepgaande relaties met studenten ontstaan" (R10).

Een andere docent ervaart dat "gesprekken met studenten plezierig maar ook leerzaam zijn" (R6). Dat leerzame is bijvoorbeeld merkbaar doordat studenten feedback geven tijdens deze gesprekken of doordat de gesprekken over stage gaan. Dit zorgt er voor dat de docent "op de hoogte blijft van wat speelt in de praktijk" (R6). Ook het vervullen van een begeleidende rol waarin "ervaringen uitwisselen en procesbegeleiding centraal staan en waarbij docent en student op een gelijkwaardige basis met elkaar communiceren over de inhoudelijke thema's" (R2), het op een volwassen manier met elkaar omgaan (R7) of informeel contact (R3; R4) "waarbij docent en student op een makkelijke manier met elkaar omgaan en de studenten docenten weten te vinden en hen benaderen bij vragen" (R3) kunnen kenmerkend zijn binnen de relaties met studenten.

Een van de docenten vergelijkt de studenten met een andere populatie studenten uit een vorige baan en omschrijft de studenten op de SPH opleiding als “socialer in het contact maken”. Hierbij wordt opgemerkt dat “dit ook zijn weerslag heeft op de relatie tussen de student en de docent” (R5). De relatie wordt dan ook als “professioneel vriendschappelijk ervaren, als leuk met een zekere distantie” (R9). Door een van de docenten wordt wel de kanttekening geplaatst dat “de sfeer vroeger prettiger was dan nu, wat te maken heeft met tijdsdruk waardoor je minder kan investeren in studenten” (R8).

Motiverend binnen relaties met studenten

Wat de docenten motiveert binnen de relaties met studenten is als studenten vragen stellen waaruit blijkt dat ze nagedacht hebben over het onderwerp (R1; R5), “ze dusdanig op hun gemak gesteld zijn dat ze over zichzelf vertellen tijdens SLB” (R1), “er op gelijkwaardig niveau gesprekken gevoerd kunnen worden met studenten of als studenten betrokken zijn” (R2). Maar ook enthousiasme, motivatie en de wil om te leren (R3), humor, relativering en “een sociale opstelling waarin de student niet alleen maar met zichzelf bezig is” (R4) geven docenten motivatie. Net als “wanneer het leren kennen van de persoon achter de studenten en het daarop inspelen leidt tot enthousiasme over de lesstof of het draaien van leuke lessen waarin de studenten goed meedoen en kritisch zijn” (R5) of “het blij een les uit lopen met het gevoel dat het een gave les was, omdat er iets gebeurd is in de dynamiek of omdat de studenten en soms ook de docent echt wat hebben geleerd” (R6). Het kan ook motiverend zijn om van studenten te horen dat ze graag naar de lessen komen (R10), “met studenten het leerproces aan te gaan en samen op zoek te gaan naar antwoorden waardoor ze uit zichzelf halen wat er in zit” (R7) of om met ze mee te gaan in hun ontwikkeling (R8). Zeker als de docent ziet dat er “door hulp of feedback iets verbetert bij studenten, zoals bij het begeleiden van de Bachelorproef. Het zien van de stijgende lijn geeft dan heel veel energie” (R10). Het geeft dus energie, studenten die het goed doen. “En daarbij gaat het niet alleen om cijfers, maar ook om het leerproces en het zich verbonden voelen met de opleiding” (R9).

Wensen met betrekking tot de relaties met studenten

Er zijn een aantal dingen die de docenten graag anders zien in de relaties met studenten. Zo worden bijvoorbeeld hele grote groepen in hoorcolleges ervaren als stressvol (R1), zou duidelijkheid omtrent regels en afspraken gewenst zijn en ervaren worden als “fijn voor zowel de studenten als de docenten” (R3) en wordt geen respons krijgen op vragen ervaren als negatief, omdat dan voor de docent “niet duidelijk wordt of het onderwerp en de manier van lesgeven wel leuk en interessant zijn” (R1).

Daarnaast zouden de docenten “de rol van juf spelen en het gezag uitdragen in de relaties met studenten” (R2) en “het gedrag van studenten die, om wat voor reden dan ook, alleen maar met zichzelf bezig zijn en er niet toe komen om zich te verplaatsten in anderen” (R4) graag anders zien, net als bepaalde situaties met studenten (R7; R10). Bijvoorbeeld wanneer “studenten lastig zijn en met hun houding de les verstoren, maar waaraan niet te veel aandacht besteed kan worden om de andere studenten niet te kort te doen” (R7). Maar, is de ervaring van een van de docenten, “er blijven altijd bepaalde persoonlijkheden die lastig zijn” (R5). En ook zijn er studenten die verwachten dat de docent “continu alles regelt, overal overduidelijk in is en alles voor ze doet en voorkauwt” (R5).

Een van de docenten zou dan ook graag zien dat studenten “meer zelfstandig zijn, wat al begint bij het op kamers wonen of het hebben van een duidelijke politieke voorkeur. Nu,” meent deze docent, “is de norm veel meer dat studenten bij hun ouders wonen, afhankelijk zijn en verzorgd worden, met als gevolg dat deze studenten veel te weinig over hun vak nadenken of überhaupt nadenken en heel veel dingen vanzelfsprekend vinden” (R9).

Maar er zijn ook positieve benaderingen van wat de docenten graag anders zouden zien in de relaties met studenten. Zo zou het als leuk ervaren worden als “studenten zich nog vrijer voelen om gewoon bij docenten binnen te lopen, aan te kloppen of even een bakkie te doen, zodat het contact intensiever wordt. Dit zou door het rooster meer mogelijk gemaakt moeten worden” (R6). “Door het gebrek aan tijd dreigen de studenten er momenteel bij in te schieten” (R8), geeft een van de docenten aan. Dit blijkt bijvoorbeeld uit “het niet kennen van namen van studenten of het vergeten van belangrijke persoonlijke omstandigheden van studenten. De huidige werkdruk zorgt voor een steeds meer naar voren komende angst hiervoor” (R8).

Gezien worden door studenten

Over het algemeen voelen alle docenten zich gezien door de studenten, al kan de ervaring zijn dat dit door de één wat meer is dan door de ander (R3; R5), bijvoorbeeld omdat dit voor de docent “in werkcolleges en de één op één begeleiding veel meer naar voren komt dan in de hoorcolleges waarin, meer groepsgericht gewerkt wordt in plaats van individueel” (R3) of omdat de docent “voor voltijdstudenten de docent is die zegt wat ze moeten doen en bij de deeltijdopleiding de studenten meer naar de persoon achter de docent kijken omdat ze wat ouder zijn en daar meer interesse in hebben” (R5).

Het gevoel gezien te worden door studenten blijkt voor de docenten uit gelach in de klas (R1), het krijgen van een compliment na een les (R1; R10) of over het werk (R10), het feit dat studenten docenten herkennen (R2; R9), aanspreken of groeten (R9), mailen of opzoeken (R2; R8). Maar ook wanneer studenten de docent als ze van school af zijn nog herkennen en bepaalde karaktereigenschappen niet zijn vergeten (R6) of juist wanneer de studenten tijdens de opleiding door docenten uitgedaagd en gemotiveerd worden (R7), kunnen de docenten ervaren gezien te worden door studenten. Tevens kan dit blijken wanneer het contact met studenten op een gelijkwaardig niveau plaatsvindt (R7), studenten bij evaluaties of via complimenten op persoonlijk vlak zeggen wat ze vinden van de docent (R2), de docent door de studenten gezien wordt als iemand die er buiten de lesstof om ook voor hen is (R7) of wanneer de docent een aandenken krijgt van een student, zoals een foto of kaart, wat “illustratief is voor het gevoel van gezien worden door studenten” (R4).

Privé contact met studenten

De docenten willen niet op een privé manier met hun studenten omgaan buiten de Haagse Hogeschool, omdat het gaat om een functionele, professionele relatie (R1; R9; R10), zakelijk en privé zo veel mogelijk gescheiden moeten blijven vanwege de afhankelijkheidsrelatie (R2; R7), er een generatieverschil is (R6), het een loyaliteitsconflict kan ontlokken (R5) of omdat het privéleven al vol genoeg is (R8).

Drie van de docenten zijn van mening dat het wel mogelijk is om informeel contact met studenten te hebben indien het schoolgerelateerde aangelegenheden betreft, zoals de afsluiting van het studiejaar of het afstuderen (R3; R4; R7). Dit kan in de vorm van een drankje in de kroeg (R3), een etentje (R7) of een feestje thuis als de studenten afgestudeerd zijn en dus geen les meer krijgen (R4). En ook in de vorm van het kamp, waar op een gelijkwaardig niveau met studenten wordt omgegaan en samengewerkt, is dit mogelijk (R8).

Dan zijn er nog drie docenten die opmerken dat het leuk (R6; R7; R10), maar ook positief (R10) of handig voor het netwerk van zowel docent als student (R6; R7) is om connecties met studenten op LinkedIn aan te gaan. Daarbij wordt door een van hen expliciet benadrukt dat het echter “niet gewenst is om op Facebook vrienden te worden met studenten” (R7) en bestaat bij een ander “het besef en de bereidheid om op een gegeven moment met een student persoonlijk contact te houden vanwege het werkveld” (R6).

Onterechte kritiek van studenten

Of de docenten zich onterechte kritiek van studenten aantrekken verschilt, als ook de mate waarin of de manier waarop. De docenten die dat wel doen, doen dit wegens de onzekerheid die dat teweeg brengt (R1) of omdat de docent zich er “als beginnend docent nog heel bewust van is hoe hij zichzelf opstelt en daardoor al snel merkt gedrag te willen veranderen als er iets wordt gezegd zonder te bedenken of het wel terecht is wat er wordt gezegd” (R3). Maar ook omdat het kan komen van studenten waarmee een band bestaat (R4), “er uit een soort perfectionisme de drang bestaat de dingen altijd goed te doen en iedereen te vriend te houden” (R5) of omdat “geprobeerd wordt goede lessen te draaien en integer te zijn in de contacten” (R6) kunnen docenten zich onterechte kritiek van studenten aantrekken. Tevens kan het te maken hebben met “een gevoeligheid voor kritiek waar, als dit op constructieve wijze gebracht wordt, wel iets mee wordt gedaan” (R10).

Drie van de docenten trekken zich de kritiek niet persoonlijk aan als hier na bezinning over gepraat kan worden (R2; R7; R8). Tot slot is er een docent die zich nooit iets aantrekt van onterechte kritiek, omdat deze docent ervaart in zijn functie alles voor de kop te krijgen en van mening is dat hij gek zou worden als hij zich dit wel aan zou trekken (R9).

Aardig gevonden worden door studenten

Aardig gevonden worden door studenten speelt bij zeven van de tien docenten een rol. Soms meer dan gewenst, want ondanks dat het doel niet is om aardig gevonden te worden, omdat studenten daarmee niet bereikt worden, doet het docenten wel goed als studenten hen aardig vinden (R1; R5; R7; R10). De docenten vinden aardig gevonden worden door studenten bijvoorbeeld belangrijk omdat zij “een klimaat neerzetten, vooral in de werkcolleges” (R3) of omdat een “goede, open sfeer, veiligheid geeft” (R7). Tevens wordt ervaren dat het belangrijk is dat studenten de docenten aardig vinden om een goede relatie te hebben (R7; R8; R9), bijvoorbeeld “omdat het vriendschappelijke aspect aan de basis van een goede professionele relatie ligt” (R9).

De drie docenten bij wie het geen rol speelt aardig gevonden te worden door studenten, menen dat “de relatie slechts dusdanig moet zijn dat dit de kwaliteit van de lessen ten goede komt” (R2; R6) of dat “het er helemaal niet toe doet, zeker niet in situaties waarbij er door de andere partij niet aan de verwachtingen wordt voldaan” (R4).

Gemiddeld geven de docenten het rapportcijfer 7 (R1; R2; R3; R5; R8; R9) of 8 (R4; R6; R7; R10) aan de relaties met hun studenten.

∞ Relaties met collega's

Hoe docenten de relaties met hun collega's ervaren, blijkt onder andere uit hun behoeften waaraan binnen deze relaties tegemoet wordt gekomen. Wat als fijn ervaren wordt zijn de overlegmomenten en het sparren over de inhoud van lessen (R1), het goed samen kunnen werken en overleggen en het ervaren van steun (R2; R5; R6; R7; R8; R10), brainstormen, ontwikkelen en het geven en ontvangen van feedback (R6; R10), kennisdeling (R7), de open houdingen, het kennen van elkaar (R3; R5) of de vele ervaring, bereidwilligheid om mee te denken en deskundigheid die een bron van inspiratie zijn (R3).

Twee docenten geven nadrukkelijk aan dat goed samenwerken in een prettige omgeving niet met alle collega's gebeurt, maar vooral met de collega's in de nabije omgeving (R4; R9). Dat wordt ervaren als leuk (R9) en “als een goede mix tussen hard werken en plezier hebben met daarin ook heel veel steun en soms vriendschap” (R4).

Wat binnen deze relaties ervaren kan worden als motiverend of energiegelvend zijn het krijgen van complimenten over het werk (R1), goed samenwerken (R2; R4; R6; R8; R10), overleggen, brainstormen en ontwikkelen of het op een goede manier geven en ontvangen van feedback (R6; R7; R10). Maar ook sociale activiteiten als samen lunchen en borrelen (R2; R9), enthousiasme, humor en betrokkenheid naar elkaar toe (R3) of “samen iets moois opzetten zoals een les die hartstikke leuk gaat” (R5) kunnen de docent motivatie of energie geven. En tot slot werkt voor een docent het aanschouwen van “collega’s die zich ontplooiën en groot worden” motiverend (R9).

Wensen met betrekking tot de relaties met collega’s

Er zijn een aantal aspecten in de relaties met collega’s die de docenten missen of ervaren als negatief of lastig. Derhalve bestaat bij de docenten een aantal wensen met betrekking tot deze relaties.

Wat gemist wordt binnen de relaties met collega’s zijn tijd en bereidheid om open te staan voor een echt goede samenwerking binnen het team (R6; R7; R8; R10). Nu is de ervaring van één van de docenten dat er “aparte eilandjes zijn voor nieuwe docenten, oude docenten, werkveld docenten, theoretische docenten, deeltijd docenten, voltijd docenten enzovoorts. Hierdoor lukt het niet om teambreed te overleggen, feedback over en weer te geven en bij elkaar te leren, te halen en te brengen. Deze eilandencultuur bewerkstelligt dat docenten alleen te maken hebben met collega’s die op hetzelfde eilandje zitten. Dit kan stress geven, vooral als er binnen die eilandjes ook nog collega’s zijn met starre houdingen die echt niet open willen staan voor ideeën van anderen” (R6). Wat ook te weinig gebeurt door deze eilandjes, meent een andere docent, is “het benutten van elkaars kwaliteiten” (R7). Deze docent ervaart dat “het team te weinig georganiseerd is, waardoor te veel alleen gedragen wordt. Dit is iets wat in de heersende cultuur zit, wat komt door de oude en de nieuwe generatie docenten. En dan gaat het niet om goed of slecht maar wel om de behoefte om samen te werken die groter is bij de nieuwe generatie. En dan zijn er ook nog docenten zijn die meer van de wetenschap zijn en docenten zijn die meer van de toepassing zijn. Deze verschillende krachten zouden gebundeld kunnen worden. Er is echter niet veel ruimte voor nieuw geluid, wat merkbaar is tijdens teamvergaderingen waarbij veel collega’s niets durven te zeggen. Er zou energie los kunnen komen wanneer zicht wordt verkregen op de kwaliteiten die in huis zijn, zodat deze allemaal benut kunnen worden” (R7). “Dit samenwerken op inhoud, iets wat al jaren ontbreekt, zou onderdeel van het werk moeten worden en is al heel makkelijk te implementeren door elkaars lessen eens bij te wonen of bij elkaar mee te kijken tijdens het maken van een toets” (R10), oppert een van de docenten. Er zou dus “meer uitwisseling moeten komen tussen docenten in de vorm van echte nieuwsgierigheid naar elkaar om van elkaar te leren en in de vorm van het geven van feedback. In feite is dit wat wij docenten de studenten leren maar waar we zelf niet zo goed in zijn” (R8), geeft een andere docent aan.

Als negatief in het contact met collega’s wordt bijvoorbeeld ervaren dat “er te pas en te onpas feedback gegeven wordt, die ook nog eens via via ontvangen wordt. Dit zou anders kunnen, namelijk door mét elkaar in plaats van over elkaar te praten en het geven van feedback over te laten aan diegenen aan wie dat toebehoort” (R1). Wat ook ervaren wordt als negatief en daarom anders zou kunnen, is dat “tijdens teamvergaderingen soms op irritante wijze wordt geuit dat mensen het niet eens zijn met veranderingen” (R2) of dat “er op inhoudelijk vlak bij verschillende vakken met heel veel mensen samengewerkt wordt” (R3). Daarom zou “meer tijd moeten worden gemaakt om dingen af te stemmen. Dat zal op de lange termijn een stuk effectiever zijn en iedereen zal daar collegiaal en inhoudelijk winst bij hebben, omdat iedereen tegen dezelfde dingen aanloopt en dezelfde dingen als positief ervaart” (R3).

Wat als lastig ervaren kan worden in de relaties met collega's zijn bijvoorbeeld "sommige persoonlijkheden, wat bijvoorbeeld merkbaar is met betrekking tot regels en kaders. Omdat iedereen een eigen werkwijze heeft en niet iedereen zich daarbinnen houdt aan de regels kan dit zorgen voor verwarring, waardoor het soms heel lastig is om afspraken te maken en eenduidigheid in een lesprogramma of het curriculum te hebben, terwijl dat wel nodig is om met elkaar een goede opleiding neer te kunnen zetten" (R5). Daarnaast is de ervaring dat het lastig is dat er "docenten zijn die alleen maar over werk kunnen praten, terwijl niet iedereen daar altijd behoefte aan heeft. Het kan ook fijn zijn om af en toe over koetjes en kalfjes te praten" (R5). Er wordt door een docent ervaren dat "voor deze social talk steeds minder aandacht is, terwijl dit een heleboel rumoer uit de lucht zou kunnen halen" (R9).

Onderlinge verhoudingen

Of de verhoudingen zo zijn dat collega's onderling vrijelijk hun mening kunnen geven, hangt af van een aantal voorwaarden. Zo wordt het ervaren als iets wat kan bij de collega's waarmee samengewerkt wordt (R1; R5), maar ook als iets dat "zeker niet kan in teamvergaderingen waar een aantal dominante collega's er voor zorgt dat er daarvoor geen veilige omgeving is" (R2). Wat ook bepalend kan zijn, is dat de docent een nieuwkomer is en daarom "in het begin vooral vakinhoudelijk bezig is en nog weinig zicht heeft op hoe dingen werken en daarom over andere dingen nog geen meningen uit" (R3). Maar het kan ook afhangen van het team waarin de docent zit. Er zijn namelijk twee teams, groen en blauw, en "in het blauwe team waarin veel oudgedienden zitten is dit lastig" (R5). Vanwege hun karakter speelt dit bij sommige docenten niet mee, die geven gewoon hun mening (R4; R6; R8; R10) "ook als dit eigenlijk niet kan" (R6). Bij een van de docenten heerst het idee dat er "soms een soort spelletjes gespeeld worden, dat er bepaalde mensen zijn die alles bepalen, waardoor twijfel ontstaat over wat wel en niet gezegd kan worden. Als meningen namelijk niet in overeenstemming zijn met de mening van degenen die bepalen, kan dit persoonlijk gemaakt worden of worden dingen op inhoud met elkaar uitgevochten" (R7). Tot slot ervaart een docent dat er "bepaalde normen heersen binnen het team, wat betreft politieke voorkeur bijvoorbeeld bestaat de norm dat je goed links moet zijn. Door normen als deze kan er niet altijd vrijelijk een mening worden gegeven" (R9).

De samenwerking met collega's

Wat betreft de samenwerking met collega's bestaat er over het algemeen een positief beeld bij de docenten, maar vallen er ook nog dingen op aan te merken. Zo wordt ervaren dat het "meer langs elkaar dan met elkaar is en dat er om die reden meer naast elkaar gewerkt mag worden dan alleen even op de gang sparren" (R1), dat er "collega's zijn die gewoon hun werk niet doen of hun afspraken niet nakomen" (R2) en het aanspreken van hen daarop "een drempel in de samenwerking is" (R2) of dat "de cultuur waarin wordt samengewerkt niet resultaatgericht genoeg is, waardoor de samenwerking soms gekleurd is, bijvoorbeeld omdat er door een structuur met twee teams steeds over hetzelfde onderwerp vergaderd wordt op twee dagen, waardoor er nooit voorspoedig besluiten kunnen worden genomen" (R4). Ook wordt ervaren dat het geven van feedback not done is, wat kan leiden tot een moeizame samenwerking (R6), het geven van een mening buiten het eigen eilandje lastig is (R7) en dat de mogelijkheid om te spreken over andere dingen dan inhoudelijke processen niet bestaat (R9). Tot slot wordt ervaren dat er te weinig tijd is om op inhoud samen te werken, omdat de docenten nu al heel hard werken en omdat de studenten altijd op de eerste plaats komen (R10).

Er worden echter ook positieve punten in de samenwerking uitgelicht, bijvoorbeeld dat docenten tijd maken voor zowel persoonlijk als inhoudelijk contact, terwijl die tijd er eigenlijk niet is (R3), docenten erg behulpzaam zijn, klaar staan voor hun collega's en rekening houden met collega's bijvoorbeeld door "opmerkzaam te zijn als er iemand mist in een mailinglijst en direct te regelen dat dit opgelost wordt of door lessen over te nemen als een collega ziek is" (R5). Daarnaast bestaat de mogelijkheid om altijd en overal binnen te lopen als er iets is, om te overleggen of om een vraag te stellen (R8).

Investeren in relaties

Docenten investeren in hun relaties met collega's door naar ze te lachen of hen te groeten op de gang (R4; R9), door social talk zodat ze van elkaar weten wie ze zijn en wat er speelt (R1; R10), wat kan door op de kamers langs te gaan om even een babbeltje te maken (R4; R5; R6; R7; R8; R10). Maar ook door samen te gaan lunchen (R2; R3; R5; R7; R8), roken (R4) of borrelen (R2; R6; R7), door elkaar te steunen (R2; R10) of door als het nodig is een les over te nemen (R2). Daarnaast wordt geïnvesteerd in de relaties met collega's door complimenten te geven (R7), afstemming te zoeken (R1; R2; R3), bij vergaderingen present te zijn (R4; R9) of door voorbereide lessen naar collega's te mailen (R2), dus door mee te denken (R9; R10) bijvoorbeeld in het geval van relevante artikelen (R10). Tevens kan deze investering vorm krijgen door bij collega's te vragen naar meningen en ervaringen (R4; R7), bij samenwerking initiatief te nemen (R5; R7; R10) of door binnen samenwerkingsverbanden extra aandacht te besteden aan collega's die een vak voor het eerst gaan geven (R8).

Andersom ervaren docenten ook dat hun collega's investeren in de relatie met hen. Dit merken zij door initiatieven van hen om samen te gaan lunchen of borrelen (R2; R5; R7; R8), een aanbod van hulp (R2; R3; R10) of door interesse van collega's in hoe het gaat wat betreft het werk (R1; R4; R5; R10) of privé (R3; R4; R7; R8; R9; R10). Maar ook kan het blijken doordat de docent gedag wordt gezegd door collega's (R9), er wordt meegedacht en kennis wordt gedeeld (R5; R9; R10) of omdat door collega's initiatieven worden genomen om samen te werken (R10). "Het hele sociale zit er echt wel in" menen twee van de docenten (R3; R5), wat door één docent zelfs wordt ervaren als "de kracht van de opleiding" (R5). Opgemerkt wordt dat het vanaf de indiensttreding al zo is dat docenten door hun collega's goed ontvangen worden (R1; R5), "al kan dat op een gegeven moment resulteren in een overload en mag daarom in dat geval de stap naar meer inhoudelijke gesprekken en diepere relaties sneller gezet worden" (R1). Vier docenten brengen een nuancering aan door aan te geven dat het investeren in elkaar wel gebeurt maar te weinig, omdat er "een onderwijs-cultuur heerst waarbij de meeste docenten om 9.00 uur binnen komen en om 16.00 uur weer naar huis gaan" (R6), de beleving is dat "het in veel gevallen niet van twee kanten komt" (R4) of omdat gemeend wordt dat "het onmogelijk is om met alle collega's een diepgaande relatie te hebben" (R7; R8).

De som van het investeren in collega's en de investeringen van collega's wat betreft de relatie, komt niet bij alle docenten tegemoet aan hun behoefte aan relaties met collega's. Enerzijds zijn de ervaringen dat het goed is zoals het is omdat de verhouding tussen werk en privé als prettig wordt ervaren (R3), dat de relaties met de collega's waarmee er een persoonlijke klik is hierin voldoende voorzien (R4) of dat de energie die geïnvesteerd wordt er ook weer uit komt (R5; R9) wat zorgt voor een prettige relatie en goede verstandhouding (R5). Wel wordt door twee docenten opgemerkt dat de tijd soms belet dat er ruimte is voor de social talk (R2; R8). "Na de laatste vakantie was het bijvoorbeeld zo druk dat er niet eens tijd was om fatsoenlijk aan elkaar te vragen hoe de vakantie was" (R8). Dit wordt door deze docent ervaren als niet goed. Anderzijds zijn er ervaringen dat er meer geïnvesteerd kan worden in de formele relaties (R1; R7; R10), bijvoorbeeld door samen iets te ontwikkelen.

Dit zou meer gefaciliteerd moeten worden (R7; R10) door “meer tijd en aandacht te geven aan het systeem collega’s, aan het team” (R7). Maar ook “de informele relaties zouden intensiever kunnen, door naast het werk wat meer ruimte te maken voor lol en gezelligheid, voor wat meer humor in het gebouw” (R6).

Gezien en erkend worden door collega’s

Alle docenten voelen zich gezien en erkend door hun collega’s. Dit is voor hen merkbaar omdat er belangstelling wordt getoond in hoe het gaat (R1; R5) of omdat er onderlinge behulpzaamheid, interesse en toenadering is (R3). Maar ook uit het ontvangen van vragen (R5), bijvoorbeeld om een mening (R8; R10), hulp of samenwerking (R8) kan dit blijken, als ook wanneer collega’s de docenten weten te vinden (R5; R7; R9). Tot slot kan het krijgen van complimenten hierin een rol spelen (R6; R8; R10), bijvoorbeeld over een boek dat geschreven is (R10). Niet iedereen ervaart door alle collega’s gezien en erkend te worden (R2; R4). Wat hierbij als jammer benoemd wordt, is dat “veel expertise niet gezien en daardoor niet benut wordt binnen de organisatie” (R2).

Privé contact met collega’s

De docenten willen ook buiten de Haagse Hogeschool wel met hun collega’s omgaan. Er is hierin wel een duidelijk onderscheid te maken tussen activiteiten vanuit of na het werk (R1; R2; R3; R5; R6; R7; R8) en vriendschappelijke relaties (R4; R9, R10).

Vanuit het werk met elkaar omgaan gebeurt in de vorm van een borrel met collega’s (R2; R5; R6; R7; R8) of een etentje met alle mentoren (R7; R8) en wordt ervaren als leuk (R2; R7) en gezellig (R5; R6). Twee docenten geven aan een uitzondering hierop te maken als er toevallig een vriendschap ontstaat tussen twee collega’s (R1; R3), bijvoorbeeld omdat zij gemeenschappelijke interesses hebben (R3).

De docenten die buiten de organisatorische context een vriendschappelijke relatie met elkaar aangaan, geven hieraan invulling door samen te borrelen of een hapje te eten (R2; R9; R10), maar ook door bij elkaar op verjaardagen te komen of samen op vakantie te gaan (R9; R10). Tot slot wordt door een docent aangegeven dat hij alleen met de collega’s waarmee een vriendschappelijke relatie bestaat omgaat buiten de Haagse Hogeschool (R4).

Kritiek van collega’s

Docenten hechten allemaal waarde aan kritiek van collega’s. Dit kan zijn omdat het belangrijk gevonden wordt het goed te doen (R1; R3; R4; R5; R8) of beter te doen (R6; R8; R9; R10), “zeker als beginnend docent” (R3). Maar ook omdat daaruit kan blijken dat de docent “sommige dingen gewoon niet moet doen, dus ook daarop kan het gedrag aangepast worden” (R9).

De kritiek moet volgens drie docenten echter wel goed beargumenteerd worden (R6; R8; R10), eventueel op een later moment (R10). Naderhand kan worden nagegaan wat er gezegd is en of dit passend en terecht is en zo ja, hoe het gedrag aangepast kan worden (R1; R2; R5).

Twee docenten menen dat het leuk zou zijn als het geven van en vragen om kritiek in de vorm van feedback meer zou gebeuren (R2; R7), “het liefst binnen een veilige sfeer waar je van elkaar kan leren, zoals dit ook aan studenten geleerd wordt” (R7). In het geval van kritiek kunnen wel zenuwen opspelen (R4) en bij onterechte kritiek kunnen woede en irritatie ontstaan (R10).

Aardig gevonden worden door collega's

Aardig gevonden worden door collega's kan een rol spelen bij docenten. Dit kan zijn "zonder dat het een belangrijke drijfveer is, bijvoorbeeld in een nieuwe werkomgeving waar onbewust rekening gehouden wordt met de eigen profilering" (R1), omdat er "als nieuwe docent een positie binnen het team verworven moet worden" (R3) of omdat aardig gevonden worden wordt beschouwd als een behoefte (R7; R8; R10), wat voort kan komen uit "een verlangen naar collegialiteit en menselijk contact" (R8).

Aardig gevonden worden door collega's kan minder belangrijk zijn dan aardig gevonden worden door studenten (R5), afnemen als een docent zich professioneel voldoende ontwikkeld voelt (R9) of helemaal geen rol spelen (R2, R4, R6). Dit kan zijn omdat het niet in de aard van de docent zit om aardig gevonden te worden (R4), omdat "duidelijk onderscheid gemaakt moet worden tussen enerzijds werkgerelateerde feedback en anderzijds persoonlijke meningen en dat alles binnen de context van een werkbare situatie" (R2) of omdat "alles wat goed beargumenteerd kan worden, gezegd moet kunnen worden" (R6).

De mening van collega's

Door alle docenten wordt belang gehecht aan de mening van collega's. Hiervoor zijn verschillende redenen aan te wijzen. Zo is een van de ervaringen dat "docenten gezamenlijk de opleiding maken, waarbij de docent de opleiding wel representeert, maar het team ambassadeur is van deze opleiding en daarom een goede indruk moet maken" (R1). Beginnende docenten binnen de SPH opleiding menen dat er "veel ervaring, kennis en deskundigheid uit deze meningen te halen valt, waarvan geleerd kan worden, zowel wat betreft het lesgeven als vanuit het werkveld" (R3) of dat het "bijdraagt aan de eigen deskundigheid, doordat door collega's vanwege hun ervaringen binnen de opleiding een objectievere en betere mening gegeven kan worden" (R5). Maar ook de docenten die al langer in dienst zijn binnen de academie kunnen "leren van de verschillende meningen en manieren van kijken door hierover in gesprek te gaan" (R7).

Wel maakt een aantal docenten dat zegt belang te hechten aan de mening van collega's de kanttekening dat dit wel afhankelijk is van hoe deze mening verkondigd wordt. Zo moet deze goed beargumenteerd worden (R2; R6; R8) of gebracht worden door docenten die "analytische vermogens en intellectuele bagage hebben" (R4). Ook wordt er aangegeven dat dit alleen gebeurt wanneer het werk betreft en het kan leiden tot verbeteringen (R9; R10) en niet als het gaat om persoonlijke meningen (R9). Tot slot wordt het als belangrijk en prettig ervaren om ook positieve meningen te horen te krijgen (R10).

Gemiddeld geven de docenten aan de relaties met hun collega's in oplopende volgorde het rapportcijfer 6 (R4; R6), 7 (R1; R7; R8) of 8 (R2; R3; R5; R9; R10).

∞ De relatie met de leidinggevende

Wat docenten prettig vinden aan de relatie met hun leidinggevende is dat deze heel laagdrempelig is, dat de docenten makkelijk bij haar naar binnen kunnen lopen (R1; R5; R6; R10), dat ze betrouwbaar (R4), inhoudelijk kundig (R5; R6; R9), sociaal heel toegankelijk, eerlijk, oprecht (R5), participatief en transparant is (R7; R9). Maar ook dat ze beschikbaar is voor vragen (R3; R5) en het duidelijk communiceert als ze geen antwoorden heeft (R3). Dat ze haar teamleden dus wel hoort, ook al kan ze dingen niet altijd oplossen (R8). Daarnaast wordt het als prettig ervaren dat ze mensgericht is en geïnteresseerd is in de personen binnen haar team (R6), er ruimte is voor social talk (R5) maar intussen het proces niet uit het oog wordt verloren (R6).

Een van de docenten merkt op dat het, los van deze specifieke relatie die als goed ervaren wordt, wel “moeilijk is om binnen de academie een ontwikkelplan te realiseren. De verantwoordelijkheid hiervoor wordt gelegd bij de ingewikkelde relatie tussen het management en de docenten” (R2).

Wat binnen deze relatie motivatie kan geven aan de docenten, is het inlevingsvermogen van de kant van de leidinggevende (R1), het “aangaan van de uitdaging om vooruit te willen met een hele club moeilijke mensen” (R2), de oprechtheid, eerlijkheid (R3), betrouwbaarheid (R3; R4), de betrokkenheid op zowel werk- als privégebied, het zien, horen en erkennen van de teamleden (R5; R8) of de transparantie en duidelijkheid (R8). Energie kan worden verkregen uit de veiligheid die wordt geboden, waardoor de vrijheid bestaat om meningen te verkondigen (R6; R7), de laagdrempeligheid die er voor zorgt dat de leidinggevende er is waar nodig, het vertrouwen dat ze uitspreekt in haar teamleden (R7), de juiste balans tussen professionele vaardigheden en vriendschappelijke participatie (R9) of uit de zichtbaarheid voor en de verdieping in de teamleden (R10).

Wensen in de relatie met de leidinggevende

Slechts één van de tien docenten zouden graag iets anders zien in de relatie met de leidinggevende, namelijk dat er “meer kadering wordt geboden, bijvoorbeeld door duidelijke afspraken over waar het team en de opleiding naartoe gaan” (R1). Opmerkelijk hierbij is dat deze docent over het algemeen een sterke behoefte heeft aan duidelijkheid. Verder hoeft er niets te veranderen binnen de relatie met de leidinggevende (R2; R3; R4; R5; R7; R8; R9; R10), behalve dat ze “voor zichzelf iets zakelijker wordt, zodat ze wat meer confronterend wordt naar het team” (R6).

Onderlinge verhoudingen

De onderlinge verhoudingen tussen de docenten en leidinggevende zijn voor alle docenten zo dat ze vrijelijk hun mening kunnen geven binnen deze relatie. Dit blijkt onder andere uit de ervaring dat zij, “door open te zijn over zichzelf, een veilig en laagdrempelig klimaat gecreëerd heeft voor anderen om zich te uiten met als gevolg dat er voor het eerst eerlijk tegen een leidinggevende gesproken wordt” (R9). Ook kan dit blijken doordat “het spel van macht en gezag door haar niet gespeeld wordt omdat zij haar teamleden onvoorwaardelijk accepteert waardoor alles aan haar verteld kan worden” (R7), “openlijk met de nieuwkomers besproken is hoe de eerste periode ervaren is, zowel wat betreft positieve als verbeterpunten en er daarbij de ruimte was om alles op tafel te gooien, ook de negatieve ervaringen” (R3), “er met haar over gesproken kon worden toen in het verleden iets niet lekker liep met het afstemmen met collega’s” (R5) of doordat ze “in teamvergaderingen oplet dat de docenten hun zegje kunnen doen, hier ruimte voor maakt en hier naderhand altijd op terug komt” (R6).

De samenwerking met de leidinggevende

Ook wat betreft de samenwerking tussen de docenten en de leidinggevende hebben de docenten geen klachten. Deze wordt ervaren als goed (R1; R7; R8; R10), positief (R3), uitstekend (R4), prima (R5) of prettig (R6).

Er wordt ervaren dat ze er is waar nodig (R3; R6), haar teamleden ziet en hoort, ook op persoonlijk vlak (R4; R5), meedenkt en met initiatieven komt (R5) geen grenzen overschrijdt (R7), duidelijk (R8; R9), helder en verstaanbaar (R9) is en motiveert om aan het werk te gaan zonder dat het overkomt als een opdracht (R9). Daarnaast laat ze merken te weten waar docenten mee bezig zijn en geeft ze daar zo nu en dan een compliment over (R10).

Investeren in de relatie

De docenten investeren vooral in de relatie met hun leidinggevende door buiten het formele contact te treden en persoonlijke interesse te tonen (R1; R2; R3; R4; R5; R6; R7; R8; R10), bijvoorbeeld door te vragen hoe haar weekend (R1) of vakantie (R6) was, hoe haar functie bevalt (R2) of door een mail te sturen en daarin te vragen hoe het gaat (R6). Maar het gebeurt ook door gesprekken te voeren over het werk (R1; R3; R7; R9; R10), initiatieven te tonen (R5; R10), steun te bieden (R2; R4), dingen voor te leggen (R3; R9) of grapjes te maken (R9).

Andersom ervaren de docenten dat hun leidinggevende in hen investeert door buiten het formele contact te treden en interesse te tonen in de persoon achter de docenten (R1; R2; R4; R5; R6; R7; R10), door lessen bij te wonen en hierop terug te komen en feedback te geven (R3), door mee te denken (R5) of door zichtbaar deel uit te maken van het team (R7). Tevens kan dit blijken doordat ze de docenten ziet (R9), ze gemaakte afspraken nakomt (R10) of doordat docenten steun van haar ervaren (R2; R4; R8).

Op een enkel geval na, waarin behoefte is aan “meer sturing van het team en een lange-termijnvisie” (R1), komt het geheel van investeren in de leidinggevende en de investeringen van de leidinggevende tegemoet aan de behoefte van docenten aan de relatie met hun leidinggevende. De relatie wordt ervaren als fijn (R2; R3; R5) met “een prettige balans tussen zelfstandig kunnen zijn maar wel feedback krijgen op het functioneren” (R3) of als “precies zoals verwacht en gewenst wordt” (R4). Voorbeelden waaruit blijkt dat dit geheel tegemoet komt aan de behoeften van docenten aan de relatie met hun leidinggevende zijn dat “er meegedacht wordt hoe stress door het zoekgeraakte evenwicht tussen werk en thuis teruggedrongen kan worden, wat het gevoel teweegbrengt dat de leidinggevende om haar teamleden geeft” (R5), dat “ze docenten ziet en hoort en er voor hen is” (R8) of dat “ze de eerste van zes leidinggevendens op een rij is die rust en kalmte creëert waardoor, het werkklimaat verbetert” (R9).

Gezien en erkend worden door de leidinggevende

Ook voelen de docenten zich, wederom op een enkel geval na, gezien en erkend door hun leidinggevende. Waar dit gevoel niet bestaat, wordt verwacht dat de oorzaak hiervoor ligt bij het feit dat de leidinggevende “net nieuw in dienst is en nog geen oog heeft voor het individu omdat ze nog geen overzicht heeft en nog niet weet hoe alles loopt” (R2). De overige docenten hebben wel het gevoel gezien en erkend te worden door hun leidinggevende. Dit gevoel van gezien worden kan voor hen blijken uit de belangstelling die ze toont in de persoon en de docent (R1; R3; R7), het enthousiasme waarmee ze persoonlijk contact aangaat (R3) of “door te erkennen dat sommige door de directie genomen besluiten als onprettig kunnen uitpakken voor bepaalde docenten en daarbij ook mondeling een toelichting op het besluit geeft” (R4). Andere ervaringen waaruit dit kan blijken is dat ze de tijd maakt voor haar teamleden (R7; R8), ingaat op gedachten en ervaringen door haar mening daarover te geven (R6; R8), weet voor welke specifieke dingen de docenten afzonderlijk aanspreekbaar zijn (R9; R10), omdat ze bijvoorbeeld “onderwijsprogramma’s opgevraagd en gelezen heeft en de inhoud hiervan ook kent” (R9) of “initiatieven toont om docenten te betrekken bij bepaalde activiteiten zoals het afscheid van een collega of de invulling van een team- of opleidingsdag” (R5). Wat het gevoel van erkenning tevens kan voeden, is dat kwaliteiten van docenten ziet en benoemt (R4; R7) of dat ze complimenten geeft (R5; R6; R10).

Privé contact met de leidinggevende

Over de vraag of docenten ook buiten de Haagse Hogeschool om willen gaan met hun leidinggevende zijn de meningen verdeeld. De eerste heersende mening is dat het contact met de leidinggevende puur beperkt moet blijven tot binnen de Haagse Hogeschool (R2; R4; R9). Hiervoor zijn verschillende redenen, namelijk dat het “een principekwestie is waar alle collega’s zich aan zouden moeten houden” (R2), het “niet gewenst is om vriendschappelijk om te gaan met degene die de functioneringsgesprekken voert en in de beoordelende rol zit” (R4) of dat “de leidinggevende rol dan aangetast wordt, waarbij het niet gaat om de beoordeling maar puur omdat het als fijn ervaren wordt dat een leidinggevende toch een bepaalde afstand tot de docent heeft” (R9).

De tweede heersende mening is dat buiten de Haagse Hogeschool met elkaar omgaan kan, maar alleen vanuit het werk (R1; R5; R6; R7; R8;). Bijvoorbeeld door een drankje met elkaar te gaan drinken na het werk (R1; R5; R6; R8) omdat het “een heel prettig en gezellig persoon is” (R5), maar wel in collegiale sfeer (R7) en niet privé omdat het “in eerste instantie een professionele relatie is en de behoefte om de diepste privédingetjes met collega’s te bespreken niet bestaat” (R1) of omdat het “al druk genoeg is naast het werkende leven” (R8).

Tot slot is de derde mening over de omgang tussen docenten en de leidinggevende buiten de Haagse Hogeschool dat het zou kunnen. Bijvoorbeeld omdat er gedeelde interesses zijn (R3) of er een vriendschap is ontstaan (R10).

Kritiek van de leidinggevende

De docenten hechten allemaal belang aan kritiek van hun leidinggevende, al is dat om verschillende redenen. Het kan bijvoorbeeld zijn dat kritiek beschouwd wordt als iets dat belangrijk is waarbij de wijze waarop de kritiek gebracht wordt doorslaggevend kan zijn. Als dit op de juiste manier gebeurt, wordt er over nagedacht. Ook wanneer de kritiek negatief is. Gebeurt het op een vervelende manier, dan wordt er niks mee gedaan (R1; R7).

Kritiek kan belangrijk worden gevonden als een docent beginnend is in zijn functie (R3) maar ook na langere tijd, zodat de docent zich kan blijven verbeteren (R8; R6; R9). Vanuit deze wens om te verbeteren, bestaat bij een docent de behoefte aan meer feedback van de leidinggevende. “Zeker aangezien zij goed ziet hoe zaken in elkaar steken” (R6).

Een andere reden waarom waarde wordt gehecht aan kritiek van de leidinggevende is de beoordelende rol die zij bekleedt (R2; R4), waarin “zij beslist over het lot van de docenten die, ondanks een vast contract, moeten blijven functioneren” (R2).

Tot slot kan het in de persoonlijkheid van de docent zitten om belang te hechten aan kritiek, “zeker wanneer iemand gevoelig is voor autoriteiten” (R5).

Aardig gevonden worden door de leidinggevende

Aardig gevonden worden kan een rol spelen in de relatie tussen de docenten en hun leidinggevende (R4; R5; R7; R8; R10), al is het ook mogelijk dat dit minder bewust (R3) of zelfs hemelaal niet zo is (R1; R2; R6; R9). In de gevallen waarin het aardig gevonden worden wel een rol speelt, gebeurt dit omdat het “vanuit de opvoeding en cultuur ingebakken zit om te pleasen” (R5) of omdat het “een constante behoefte is om aardig gevonden te worden” (R7; R8; R10). In de ene beleving wordt de leidinggevende hiërarchisch onder collega’s en studenten geplaatst wanneer het gaat om aardig gevonden worden (R10), terwijl deze in een andere beleving hier juist boven wordt geplaatst. Dit laatste heeft als reden dat de leidinggevende een beoordelende rol heeft (R5).

Ook komt het voor dat het aardig gevonden worden “alleen vanuit strategische overwegingen een rol speelt, omdat er meer bereikt kan worden als je aardig wordt gevonden” (R4). Daar waar aardig gevonden worden door de leidinggevende minder bewust meespeelt, ligt de focus vooral op het “opkomen voor het eigenbelang zoals een contract en salaris. In situaties waarin hierover onderhandeld wordt, wordt er meer op de strepen gestaan dan bij collega’s en studenten” (R3).

Maar zoals gezegd zijn er ook docenten bij wie aardig gevonden worden helemaal geen rol speelt. Dit is zo omdat “de leidinggevende professioneel genoeg is om de professionele relatie niet te laten beïnvloeden door haar persoonlijke meningen” (R1), omdat het niet als belangrijk ervaren wordt om aardig gevonden te worden (R2; R6) of omdat “de eigen professionele competenties dusdanig goed zijn dat aardig gevonden worden niet meespeelt” (R9).

De mening van de leidinggevende

Aan de mening van de leidinggevende hechten de docenten wel allemaal belang, al is dat om verschillende redenen. Het kan zijn dat ervaren wordt dat zij inhoudelijk een goede leidinggevende is en haar mening daarom als belangrijk wordt gezien (R1; R3; R5; R9), bijvoorbeeld doordat “zij weet waarmee ze bezig is en dat ook uitstraalt” (R3) of doordat “ze inzichtelijk heeft gemaakt dat ze het werkveld snapt” (R9).

Maar ook de positie die zij bekleedt kan mee spelen (R1; R2; R3; R4; R5). Bijvoorbeeld omdat zij de docenten beoordeelt (R2) macht heeft (R4), docenten van haar mening kunnen leren door op andere manieren naar dingen te kijken (R7) of omdat het belangrijk is om te weten wat zij vindt en welke kant zij op wil (R10).

Het hechten van belang aan de mening van de leidinggevende uit zich bijvoorbeeld door deze te overdenken en te overwegen en op basis daarvan een keuze maken om er al dan niet iets mee te doen (R5; R7; R8), door goed te luisteren en te reageren (R4), door de mening mee te nemen in besluiten (R9) of door leerdoelen te maken van aandachtspunten die blijken uit deze mening (R3).

Gemiddeld geven de docenten de relatie met hun leidinggevende het rapportcijfer 7 (R1; R10), 8 (R2; R3; R4; R5; R8; R9) of 9 (R6; R7).

∞ Relatie: vroeger en nu

Op een docent na hebben de docenten ervaren dat de er voldoende mogelijkheden waren om zich snel thuis te voelen toen zij in dienst kwamen als docent (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R8, R9, R10). Er wordt door hen gesproken over een ontvangst met open armen in een heel sociale omgeving (R1), over hartelijkheid en gemoedelijkheid (R2), een warm ontvangst binnen het team (R3), een absoluut (R4) en direct (R10) thuisgevoel, zorgzaamheid (R9), collegialiteit, betrokkenheid, de mogelijkheid om werkinhoudelijk mee te lopen en kijken en een goede ontvangst middels een bijeenkomst voor nieuwe docenten (R5).

Een tweetal docenten heeft de ervaring dat, ondanks dat iedereen aardig was, overal binnen gelopen kon worden voor vragen (R8) en men open stond voor het maken van contact (R6), wel zelf initiatief genomen moest worden hiertoe. Om deze reden hadden de mogelijkheden meer aanwezig kunnen en mogen zijn (R6; R8).

De mate waarin docenten zich nu thuis voelen is onveranderd (R1), wisselend door verschillende collega’s wat onvermijdelijk is in een groot team (R2), hetzelfde gebleven (R3), nog maar 30% van wat het was met als belangrijkste oorzaak het verschil tussen de toenmalige en de huidige directie (R4), nog net zo (R5), iets waar te weinig tijd voor is en waar te weinig mensen aan bijdragen (R6), helemaal goed (R7) of anders (R8; R9; R10).

Dit laatste kan komen doordat vroeger een generatieprobleem speelde omdat er weinig jonge docenten in dienst waren en er nu een grotere groep jonge mensen is (R8), er helaas minder tijd voor studenten is omdat de tijdgeest is veranderd, wat erg jammer is (R9) of doordat er nu veel meer collega's en studenten zijn waardoor het helaas ook meer tijd nodig heeft en minder diepgaand is (R10).

5.2 Resultaten onderzoeksvraag 2

De onderzoeksvraag 'In hoeverre wordt er tegemoet gekomen aan de behoefte van docenten aan competentie?' is opgedeeld in drie thema's, namelijk het competent voelen voor het werk, de ontwikkeling van competenties en competentie: vroeger en nu.

∞ Het competent voelen voor het werk

Alle docenten voelen zich over het algemeen competent voor hun werk. Als dit gekoppeld wordt aan een gevoel van zeer competent, competent, neutraal, incompetent of zeer incompetent, blijkt inderdaad dat geen van de docenten zich incompetent of zeer incompetent voelt.

Wel zijn er twee docenten die nog een neutraal gevoel hebben bij de competentie voor het werk. Dit komt doordat bij deze docenten, die dit studiejaar nieuw in dienst zijn gekomen, nog "onzekerheid bestaat over de vaardigheden in het lesgeven" (R1) of doordat "nog meer moet worden ingelezen en ingewerkt in de branche" (R5).

De docenten die aangeven het gevoel te hebben competent te zijn voor hun werk geven als verklaring hiervoor dat er "genoeg competenties zijn en het werk goed gedaan wordt, maar het altijd beter kan" (R2; R8), de "combinatie van een half jaar lesgeven en een pedagogisch didactische vaardigheidencursus een goede basis zijn om te weten wat de docent doet en daarbij een goed gevoel te hebben, maar het altijd nog beter kan" (R3) of dat "eerst geleerd moet worden goed meerkeuze toetsen te maken voor het een gevoel van zeer competent zijn kan worden" (R6). Maar ook doordat "door de tijdsdruk keuzes gemaakt moeten worden waardoor er niet altijd evenveel tijd is voor de professionele ontwikkeling" (R7) en "soms de lessen minder voorbereid worden wat het gevoel van competentie verlaagt" (R7; R8) of doordat dit "blijkt uit de evaluaties die er door de studenten gedaan worden en de docent het hier zelf ook mee eens is" (R9) kunnen docenten het gevoel hebben competent te zijn voor hun werk.

Twee docenten, die beiden al langer dan twintig jaar in dienst zijn als docent SPH, hebben het gevoel zeer competent te zijn voor het werk (R4; R10). Dit kan komen door "ervaring, het al sinds lange tijd kennen van de opleiding, de hogeschool en de academie en het vervullen van beleidsposities waardoor, geschakeld kan worden tussen de dagelijkse praktijk en het beleid maar ook door het uitstekend bijhouden van het vakgebied, een veelzijdig karakter en de kwaliteit van de communicatie met studenten" (R4). De reden hiervoor kan ook zijn dat de docent zich "heel goed voelt over de vakken en begeleiding die hij geeft en de kennis die hij bezit, al kan dat natuurlijk altijd nog beter" (R10).

De kwaliteit van het werk

Het gevoel van zekerheid over de kwaliteit van het geleverde werk is bij een van de docenten neutraal. Door deze docent, die dit studiejaar begonnen is als docent SPH aan de Haagse Hogeschool, kan nog niet goed "de inschatting worden gemaakt wat het niveau is van de eerste- en tweedejaars studenten. Daarom wordt het als lastig ervaren om te bepalen of het afgeleverde werk inhoudelijk kwalitatief is" (R1).

Acht docenten zijn zeker over de kwaliteit van het door hen geleverde werk (R2; R3; R5; R6; R7; R8; R9) omdat “de vakken aansluiten bij de achtergrond van de docent en de benodigde kennis daarvoor aanwezig is” (R2), “steeds meer zicht verkregen wordt op de inhoud van de vakken en de plek van deze vakken binnen het curriculum, waardoor er duidelijkheid bestaat over wat in de lessen uitgedragen moet worden” (R3), de docent “perfectionistisch is en door de drang dingen goed te doen zeker kan zijn over het werk” (R5), het werk “goed wordt gedaan maar altijd nog beter kan” (R6; R7; R9) of omdat “de tijdsdruk maakt dat dingen snel voorbereid worden, terwijl werkzaamheden die samenhangen met bijvoorbeeld nieuwe vakken of stagebegeleiding soms meer aandacht vragen en beter zouden gaan als daar de tijd voor was” (R8).

De twee docenten die het gevoel hebben zeer competent te zijn voor hun werk, zijn ook zeer zeker over de kwaliteit van hun werk. Deze gevoelens kunnen met elkaar samenhangen: doordat de docent zich zeer competent voelt voor het werk, bestaat er ook in deze mate zekerheid over de kwaliteit van het werk (R4), maar het gevoel kan ook af te leiden zijn uit reacties en complimenten van studenten en collega's over bijvoorbeeld lessen of de door de docent geschreven boeken (R10).

Waardering voor het werk

De waardering voor het werk van de docenten kan komen van studenten, collega's en de leidinggevende. De docenten kunnen van hen veel, voldoende, neutraal, onvoldoende of geen waardering ervaren.

De mate waarin deze waardering van studenten ervaren wordt, schommelt tussen neutraal (R1; R2; R3; R9) en voldoende (R4; R5; R6; R7; R8) met een uitschieter naar veel (R10). Het neutrale gevoel is verklaarbaar doordat de mate waarin de studenten het werk van de docenten waarderen fluctueert (R1; R2; R9) of doordat “de studenten in het begin nog in de fase zitten waarin ze de docent willen aftasten en leren kennen” (R3). De docenten die ervaren dat er voldoende waardering uitgaat van de studenten, ervaren dit zo omdat “de vele en de onvoldoende waardering van studenten samen voldoende waardering opleveren” (R4), er “ook nog wel studenten zijn die niet helemaal tevreden zijn” (R5), wat blijkt uit evaluatieformulieren (R6; R7) of omdat “de studenten met vragen komen en de docent dus iets te vertellen heeft” (R8). De docent die veel waardering ervaart van studenten, maakt dit op uit de evaluaties door de studenten (R10).

Deze waardering van studenten blijkt bijvoorbeeld uit positieve feedback (R1; R2; R5; R6), bijvoorbeeld op lessen (R1; R2; R6), uit complimenten na een les of mails waarin ze vertellen een vak gehaald te hebben (R1), uit de evaluaties (R2; R6; R9; R8) of persoonlijke reacties van studenten (R4; R10). Maar ook uit uitnodigingen voor etentjes (R7), cadeautjes (R7; R9) of vragen tijdens de les (R8).

De mate waarin waardering voor het werk wordt ervaren van collega's, schommelt wat minder maar is ook verdeeld over neutraal (R2; R3; R4) en voldoende (R1; R5; R6; R7; R8; R9) met een uitschieter naar veel (R10). De docenten met een neutraal gevoel over de mate waarin collega's hun werk waarderen, hebben dit gevoel bijvoorbeeld omdat “er weinig zicht is op het werk dat docenten doen, iedereen zijn eigen ding doet en er niet voldoende waardering geuit wordt voor het werk van elkaar” (R2) of omdat “de waardering niet van alle collega's uitgaat” (R4).

De waardering van collega's blijkt vooral uit complimenten (R1; R4; R6; R7; R8; R9; R10) over bijvoorbeeld de vooruitgang van het werk (R1) of de kwaliteit van het werk (R4; R7). Een concreet voorbeeld hierbij is “het ontvangen van een certificaat voor goede minortrekker aan het einde van een minor” (R7). Maar de waardering kan ook blijken uit goede reacties op lesopzetten (R2), bedankjes voor werkzaamheden die gedaan of opgepakt zijn, feedback (R5) of vragen om tips en ideeën (R8).

Op een docent na (R2), geven de docenten aan in voldoende mate waardering voor hun werk te ervaren van hun leidinggevende, omdat deze waardering door haar voldoende geuit wordt. De docent die dit niet ervaart, geeft aan dat “het gevoel van waardering van de leidinggevende gemist wordt, zowel wat betreft de waardering voor de competenties als de waardering voor het harde werken. Het werk dat buiten de contracturen allemaal gedaan wordt, om binnen de contracturen zo veel mogelijk de studenten te bedienen, wordt niet gewaardeerd maar intussen komen er wel taken en deadlines bij en worden uren uitgerekend die totaal niet stroken met de realiteit” (R2). Voor de overige docenten blijkt de waardering van hun leidinggevende uit het krijgen van complimenten (R1; R3; R4; R5; R6; R7; R9; R10), het gezien worden door haar (R1), het krijgen van een bonusbeoordeling (R4), de manier waarop ze met de docent omgaat (R7), het luisteren naar een meenemen van ideeën of uit hoe ze de docent inschat. “Toen het team in een lijn moest gaan staan op volgorde van de mate van invloed op de organisatie, was de verwachting van de leidinggevende namelijk dat de docent hoger zou hebben gestaan” (R8).

Kennis en kwaliteiten

De ervaring van de docenten is enerzijds dat hun kennis en kwaliteiten binnen de academie niet voldoende worden ingezet (R1; R2; R3; R4; R5; R7; R9; R10). Zo is er bij docenten sprake van dat zij deskundigheid hebben die niet ingezet wordt binnen de opleiding (R1; R2; R3; R10). Voorbeelden hiervan zijn dat “de inhoudelijke kennis van 15 jaar als psycholoog werkzaam zijn niet tot zijn recht komt, omdat de docent ingezet wordt op het vak orthopedagogiek” (R1) of dat juist “de pedagogiek kant van de docent nauwelijks ingezet wordt, terwijl er wel bereidheid is tot het geven van de vakken op dit gebied” (R3). Andere voorbeelden zijn dat de docent “veel meer kan dan nu gedaan wordt, zoals het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van het vak sociologie op beleidsniveau” (R2) of dat “de docenten elkaars expertise nog niet weten te vinden en benutten” (R7). Ook kan het zijn dat de kwaliteiten van docenten niet voldoende ingezet worden, omdat er geen zicht is op de kwaliteiten (R5; R7; R9), wat bijvoorbeeld kan komen doordat iedereen maar gewoon doet wat zo uitkomt (R5), het team te groot is (R9) of doordat er nooit naar gevraagd is (R7). Tevens kan het gebeuren dat “kwaliteiten niet meer ingezet kunnen worden omdat bepaalde vakken of projecten wegbezuinigd worden” (R4).

Anderzijds wordt ook ervaren dat de docenten gevraagd en ingezet worden op de vakken waar echt hun kwaliteiten zitten (R6; R8). Hierbij worden wel de nuanceringen gemaakt dat er “nog wel meer uit te halen valt” (R8) en dat het “zelf zo gecreëerd is door duidelijk aan te geven wat de wensen zijn” (R6).

Competent zijn en motivatie

Het gevoel van competent zijn, draagt bij negen docenten bij aan de motivatie voor hun werk (R1; R2; R4; R5; R6; R7; R8; R9; R10).

Bij zes docenten draagt dit gevoel veel bij aan de motivatie voor hun werk. Volgens hen is dat zo, omdat “het door de docent geboden niveau op die hoogte is die studenten moeten krijgen” (R4), “het gevoel van competent zijn bevestigt dat het werk goed gedaan wordt en het gevoel dat het werk goed gedaan wordt in grote mate voor motivatie zorgt” (R5; R7), “er bij gebrek aan competentie gevoelens van onzekerheid ontstaan wat de motivatie beïnvloedt” (R6) of omdat “gevoel van competentie maakt dat het werk als leuk wordt ervaren, waardoor motivatie ontstaat” (R9; R10).

Bij drie docenten draagt het gevoel van competent zijn voldoende bij aan de motivatie voor hun werk. Volgens hen is dat zo, omdat “er genoeg competentie bestaat maar dingen soms op de automatische piloot gaan wegens tijdgebrek. Met meer tijd voor een goede voorbereiding zou er meer uit te halen zijn, waardoor het gevoel van competentie omhoog zou gaan en daardoor ook de motivatie” (R8). Maar ook omdat “een gevoel van onvoldoende competentie onzekerheid veroorzaakt waardoor demotivatie ontstaat” (R1) of omdat de docent “met plezier naar het werk gaat en met plezier weer naar huis, en daarom het werk zelf wordt ervaren als goed” (R3).

De tiende docent heeft hier een neutraal gevoel bij, omdat “aan de ene kant het gevoel bestaat voldoende competent te zijn voor het werk, wat motiveert, maar aan de andere kant niet het gevoel bestaat voldoende uitgedaagd te worden, omdat de competenties niet voldoende benut worden, waardoor de motivatie deels weer daalt” (R2).

Competent zijn en tevredenheid

Het gevoel van competent zijn, draagt bij alle docenten bij aan de tevredenheid over het door hen geleverde werk.

Bij één van de docenten draagt dit gevoel zeer veel bij aan de tevredenheid over het werk, omdat de docent “terugkijkend op projecten trots en blijheid ervaart, wat de ego sterkt” (R4).

Bij vijf docenten draagt het gevoel van competent zijn veel bij aan de tevredenheid over het werk (R5; R6; R7; R9; R10). Redenen hiervoor zijn bijvoorbeeld dat de docent “goede reacties op het werk ervaart die zorgen voor een gevoel van tevredenheid” (R5), “het gevoel van niet competent zijn zou leiden tot ontevredenheid maar de competenties ook nog niet dusdanig zijn dat er zeer veel tevredenheid bestaat” (R6) of omdat door het gevoel van competentie de indruk bestaat het goed te doen waardoor tevredenheid ontstaat (R7; R9; R10), eventueel omdat “hierdoor plezier, motivatie en energie verschaft worden” (R7).

Bij de vier docenten bij wie het gevoel van competent zijn voldoende bijdraagt aan de tevredenheid over het werk (R1; R2; R3; R8), kan dit worden uitgelegd omdat de docent zich “nog niet als een vis in het water voelt” (R1), “sommige dingen, zoals het inzetten van competenties, graag anders gezien zouden worden, zodat meer tevredenheid ontstaat” (R2), de docent “door meer te leren competentier zou zijn, waardoor de tevredenheid over het geheel omhoog zou gaan” (R3) of omdat er behoefte is aan “meer tijd om het werk voor te bereiden, waardoor het gevoel van competentie en dus ook de tevredenheid hoger zullen zijn” (R8).

Competent zijn aantasten

Wat het gevoel van competent zijn in het werk aantast bij de docenten, zijn bijvoorbeeld “het voortdurend opgehouden worden door organisatorische dingen, onzekerheid omdat er onduidelijkheid is over de verwachtingen, kaders en toekomst van de functie en over wat het werkveld precies verwacht van een afgestudeerde SPH-student” (R1).

Maar ook negatieve feedback van studenten, onzekerheid over vakken die niet aansluiten bij de achtergrond van de docent (R2), onduidelijkheid over hoe het programma van de opleiding in elkaar zit, hoe de losse vakken zich verhouden tot het geheel (R3), slecht management (R4) of het gevoel ondeskundig te zijn, voortkomend uit de wens om dingen perfect te doen (R5) kunnen het gevoel van competent zijn aantasten.

Daarnaast kunnen het gevoel onbegrepen te zijn, onvoorbereid de les in gaan (R6), het niet bereiken van doelen met studenten (R6; R10), klassen die volledig in de weerstand zitten, terwijl de docent ook afhankelijk is van studenten (R7), onvoldoende verdieping door een gebrek aan tijd (R8), een gebrek aan prikkels tot competentieverhoging (R9) of een gebrek aan ruimte of tijd om dingen te ontwikkelen (R10) het gevoel van competentie aantasten bij docenten.

∞ De ontwikkeling van competenties

Zeven van de tien docenten zijn bewust bezig met het ontwikkelen van hun competenties. Redenen hiervoor kunnen zijn dat ontwikkelen leuk is, er anders stilstand en achteruitgang plaatsvindt (R1), er behoefte is om geïnformeerd te blijven (R2), het leidt tot competentieverbetering, het een bijdrage levert aan de professionaliteit (R3), het belangrijk is voor een docent (R4; R7; R8; R10) omdat deze daardoor beter wordt (R7; R10) of omdat docenten “zo veel mogelijk bagage moeten hebben om het vak goed over te brengen” (R8).

Dit uit zich bijvoorbeeld door onderzoek te doen en vakliteratuur te lezen (R1; R2; R4), debatten en ontwikkelingen op het vakgebied bij te houden (R2), boeken te schrijven (R4; R10), feedback te vragen (R4), zelfevaluaties (R4; R10), een masteropleiding (R7), of intervisie (R8).

De andere drie docenten zijn niet bewust bezig met het ontwikkelen van hun competenties. Dit komt doordat de dingen na verloop van tijd makkelijker op de automatische piloot gaan (R5), doordat daar weinig tijd voor is (R6) of doordat het er bij inschiet, omdat de docent ouder en meer gemakzuchtig wordt (R9).

De docenten ervaren (R4; R5; R6; R7; R8; R9; R10) of verwachten (R1; R2; R3) wel dat de Haagse Hogeschool volgende mogelijkheden biedt om zich te ontwikkelen. De docenten die dat ervaren, zien dat aan het royale scholings- en competentieverhogingsbeleid (R4), de mogelijkheden tot het volgen van bachelors, cursussen, seminars (R5), masters, trainingen (R7; R9), symposia (R7; R8) of aan de lectoraten (R10). De docenten die verwachten dat de mogelijkheden tot ontwikkelen er in voldoende mate zijn op de Haagse Hogeschool, hebben zich daar nog niet voldoende in verdiept (R1; R2; R3). Twee van de docenten merken op dat het wel heel erg vanuit de docent zelf moet komen, de ontwikkeling (R6), dat het zelf gezocht moet worden (R1).

Ook wordt er volgens de docenten binnen de academie voldoende gelegenheid gegeven voor deze ontwikkelingen, namelijk door hiervoor tijd in het rooster te krijgen (R1; R2; R3; R4; R5; R6; R7; R9; R10) of door de scholing te betalen (R8; R9). Al blijkt dit eerste in de praktijk niet altijd haalbaar, omdat het volgens drie docenten niet past binnen de taakbelasting (R2; R7; R8), “waardoor het zo kan zijn dat een cursus gevolgd wordt in de vrije tijd” (R8). Ook wordt ervaren dat het beter zou kunnen, waarbij als voorbeeld wordt gegeven dat “de resultaten uit dit onderzoek, dat over de docenten gaat, in het team besproken zouden moeten worden. Voor dat soort dingen is geen tijd, net als voor het bijwonen van de presentaties na het onderzoek, waardoor er een hoop kennis verloren gaat” (R10).

Ondersteuning van de leidinggevende

Op drie docenten na (R2; R9; R10) wordt er concrete ondersteuning van de leidinggevende ervaren in het gevoel van competent zijn voor het werk. Deze ondersteuning is voor de nieuwe docenten bijvoorbeeld merkbaar doordat “de leidinggevende erkent dat sommige dingen in het begin lastig kunnen zijn en aangeeft hoe daaraan gewerkt kan worden” (R1) of doordat “ze meedenkt over de ontwikkeling van kennis en competenties en daarbij ook voorstellen doet, zoals meekijken tijdens de lessen van andere docenten” (R5).

Maar ook het krijgen van feedback (R3; R6) “die gefundeerd is omdat het gedrag eerst goed bekeken wordt” (R6), complimenten (R3; R4) of “het gevoel serieus genomen te worden op het gebied van een vak of ten aanzien van de organisatie” (R8) zorgen ervoor dat de docenten concrete ondersteuning van de leidinggevende ervaren.

Twee van de drie docenten die geen concrete ondersteuning ervaren van de leidinggevende, hebben dit nog niet ervaren in de korte periode van zes maanden waarin de leidinggevende in dienst is (R9; R10). De derde docent die geen concrete ondersteuning ervaart van de leidinggevende, meent dat zij hier weinig mee te maken heeft en vindt dat ook goed (R2).

Ook ervaren niet alle docenten concrete ondersteuning van de leidinggevende bij hun persoonlijke ontwikkeling (R1; R2; R5; R7; R9; R10). Dit kan bijvoorbeeld zijn omdat het nog niet van toepassing geweest is (R1; R5; R7), omdat de docent nieuw in dienst is (R1; R5), omdat “vooral gefaciliteerd wordt in de benodigheden om te werken aan de ontwikkeling, waarbij gedacht kan worden aan vrije dagen” (R10) of omdat het gezien wordt als “een eigen verantwoordelijkheid waarin de leidinggevende geen rol heeft” (R2). Een docent heeft behoefte aan “meer prikkeling van de leidinggevende” (R9).

Voor de docenten die wel concrete ondersteuning van hun leidinggevende ervaren bij hun persoonlijke ontwikkeling, blijkt dit uit de ruimte om te spreken over de ontwikkeling en daarin ook gehoord en gesteund worden (R3; R4; R6) of omdat “de leidinggevende meedenkt en verzoeken mogelijk maakt of in een plan uitzet” (R8).

Competentie behouden of vergroten

Wat docenten nodig hebben om hun gevoel van competentie te behouden of te vergroten, is dat de onderwerpen competentie en persoonlijke ontwikkeling bespreekbaar blijven in functioneringsgesprekken (R1), er sprake is van prikkeling, stimulering (R2) en uitdaging (R2; R3), er mogelijkheden zijn om te ontwikkelen (R3; R5) of dat er gekeken wordt naar hoe talenten kunnen worden ingezet (R4). Ook meer uitwisseling en onderlinge feedback (R6; R10), samenwerking op kwaliteiten zodat deze meer benut worden (R7) of meer tijd voor bijvoorbeeld meer contact met studenten en collega's en daardoor ook het voor werk (R8) of het ontwikkelen van dingen (R10) kunnen hieraan bijdragen.

∞ Competentie: vroeger en nu

De vraag of de docenten ervaren hebben dat er voldoende mogelijkheden waren om zich snel capabel te voelen, nadat zij in dienst kwamen als docent, geeft een gemengd beeld. Enerzijds is ervaren dat hiertoe wel voldoende mogelijkheden waren (R1; R2; R4; R6; R9; R10) wat bijvoorbeeld gebleken is uit mogelijkheden om een cursus pedagogisch didactische vorming te volgen (R1), mee te lopen met collega's tot zelf het initiatief genomen werd om een les over te nemen (R6) of om te werken aan de competenties in de beginperiode (R9; R10). Anderzijds is ervaren dat er niet voldoende mogelijkheden waren voor docenten om zich snel capabel te voelen, nadat zij in dienst kwamen als docent (R3; R5; R7; R8). Dit is zo ervaren omdat er aan het begin van het studiejaar geen inwerktijd was en de docenten direct in de eerste collegeweek les moesten geven (R3; R5; R8), terwijl pas een week daarvoor bekend was gemaakt welke vakken door welke docent gegeven zouden worden (R3; R5). Toen dat bekend was kon op eigen initiatief wel een week van te voren begonnen worden met het doorlezen van de boeken (R3) of het voorbereiden van de lessen (R5). “Dit zou in de toekomst anders kunnen door docenten bijvoorbeeld minder in te zetten als ze net in dienst zijn” (R5) of “door hen meer begeleiding te bieden bij het ontwikkelen van lessen en het lesgeven” (R8).

De mate waarin docenten nu deze mogelijkheden tot capaciteit ervaren is net als destijds goed (R1; R6; R9; R10), verminderd omdat er meer uitdaging in de competenties verlangd wordt (R2), gegroeid (R3), nog maar 30% van wat het was met als belangrijkste oorzaak het verschil tussen de toenmalige en de huidige directie (R4), niet groot omdat het meer vanuit de docent zelf komt (R5), beter dankzij de samenwerking met collega's (R7) of beter omdat er een grotere groep jonge collega's is, waardoor het generatieprobleem met de oude garde die alles denkt te weten minder speelt (R8).

5.3 Resultaten onderzoeksvraag 3

De onderzoeksvraag 'In hoeverre wordt er tegemoet gekomen aan de behoefte van docenten aan autonomie?' is opgedeeld in vier thema's, namelijk het ervaren van zelfsturing in het werk, het onderscheid tussen zelfsturing in het werk met studenten en het werk in het team, interne en externe motivatie en autonomie: vroeger en nu.

∞ Het ervaren van zelfsturing in het werk

De docenten voelen zich over het algemeen zelfsturend in het werk en ervaren dit als prettig, al wordt door een docent wel aangegeven dat de tijdsdruk op het moment ook stuurt (R8).

Het merendeel van de docenten ervaart zeer zelfsturend te zijn (R2; R4; R5; R6; R7; R10), bijvoorbeeld omdat docent zijn inhoudt dat volledige verantwoordelijkheid wordt genomen voor het werk dat autonoom wordt ingevuld (R2; R5), dingen alleen waar nodig in overleg worden gedaan (R4; R5), buiten het programma een geheel eigen invulling wordt gegeven aan het werk (R5) of omdat de docent zelf vakken ontwikkelt (R10).

Daarnaast zijn er docenten die ervaren enigszins zelfsturend te zijn in het werk (R1; R3; R9). Redenen hiervoor kunnen zijn dat het vak van de docent "samen met een aantal collega's gegeven wordt en binnen een profiel valt, waardoor er een bepaalde mate van afstemming moet zijn om voor elkaar, maar ook voor studenten, duidelijk te zijn in wat het vak inhoudt en waar naartoe gewerkt wordt, maar er daarbuiten wel mogelijkheden zijn om zelfsturend te zijn in de manier waarop de lesstof aangeboden wordt en wat wanneer gedaan wordt" (R3) of dat "de lessen vast staan maar het werk verder helemaal zelf wordt ingericht zonder controle van een ander in de werkzaamheden" (R9).

De docent die aangeeft dat de tijd momenteel ook sturend is, geeft aan "heel zelfsturend te zijn in de manier waarop de lessen en het werk ingevuld worden, maar tegelijkertijd het gevoel te hebben door de dag geleefd te worden" (R8). Daarom verbindt deze docent een neutraal gevoel aan de zelfsturing.

Mogelijkheden tot zelfsturing

Alle docenten ervaren mogelijkheden om zichzelf aan te sturen in hun werk wat betreft hun takenpakket. Dit blijkt voor hen allen uit het feit dat in functioneringsgesprekken aangegeven kan worden welke voorkeuren er zijn wat betreft het takenpakket. Vervolgens wordt er door de leidinggevende gekeken of daar rekening mee kan worden gehouden. Dit wordt door de docenten ervaren als heel prettig (R1; R3; R8; R9), prettig (R4), heel goed omdat "het een beetje een stok achter de deur is om verder te ontwikkelen" (R5), heel fijn (R6; R7), goed (R10) of "niet meer dan normaal, want docenten moeten ingezet worden op hetgeen waar ze goed in zijn omdat inhoud telt terwijl docenten in eerste instantie niet altijd ingezet worden op hetgeen waarvoor ze geschoold zijn, waardoor het voor kan komen dat er in een samenwerking niemand op zijn plek zit" (R2).

Daarnaast bestaan er voor alle docenten ook mogelijkheden om zichzelf aan te sturen in hun werk wat betreft hun manier van werken. Dit wordt zo ervaren omdat de lessen zelf en op een eigen manier voorbereid (R1; R5) of ingevuld (R6; R8; R9) kunnen worden, “de programmabeschrijving en docentenhandleiding geen strikte regels bevatten maar dienen als leidraad, waarnaast zelf invulling gegeven kan worden aan de vakken en de indeling van de tijd” (R2), “de gestructureerde, opgeruimde en georganiseerde werkwijze vastgehouden kan worden” (R3), het werk zelf ingepland kan worden rondom de lessen (R3; R4; R5; R7) of omdat “buiten de logische kaders van bijvoorbeeld een wet die de hoeveelheid te behandelen stof vaststelt zelf een manier bepaald kan worden om colleges te geven” (R10).

Docenten vinden het prettig (R3; R10), heel prettig (R9), fijn (R4), heel fijn (R5; R6; R7), heerlijk (R8) of een van de fijne dingen aan het werk (R2) om deze mogelijkheden te hebben zichzelf aan te sturen wat betreft hun takenpakket en manier van werken.

Beperkingen tot zelfsturing

Door zeven docenten worden beperkingen ervaren om zichzelf aan te sturen in hun werk (R1; R3; R4; R5; R6; R7; R10). Deze beperkingen ervaren zij bijvoorbeeld door “de programmabeschrijving waaraan voor een nieuwe docent, die nog geen eigen stijl van lesgeven heeft, geen autonomie te beleven valt, omdat niet ervaren wordt er een eigen invulling aan te kunnen geven” (R1), het rooster dat door een ander gemaakt wordt (R1), “de tijd omdat er veel gedaan moet worden en het ondanks een goede planning maar net haalbaar is om tien stage-instellingen te bezoeken” (R3) of door het niet voldoende invloed hebben op het takenpakket, wat als frustrerend ervaren wordt (R4).

Maar ook kan deze beperking de vorm hebben van “kaders waarmee de docent het niet eens is en onduidelijkheden over afspraken waardoor er beperkingen in de werkwijze ontstaan” (R5), “de vrijheid van collega’s die besluiten niet open te staan voor feedback” (R6), “regels over een bepaald aantal SLB bijeenkomsten of stagebezoeken die heel veel tijd kosten en dus praktische beperkingen met zich mee brengen” (R10) of kan de beperking gelegen zijn in de docent zelf die “alles leuk vindt en beter moet doseren” (R7). Drie docenten geven aan gelukkig geen beperkingen te ervaren om zichzelf aan te sturen in hun werk (R2; R8; R9).

Aansturing

De helft van de docenten ervaart aangestuurd te worden in de werkzaamheden (R1; R2; R3; R4; R5). Deze aansturing kan komen uit de trekker van een vak, wat ervaren wordt als prettig (R1), uit deadlines (R2), van de leidinggevende die randvoorwaarden schept, wat ervaren wordt als passend voor het overzicht (R3) uit uniforme kaders die bepalen wat wel en niet kan, waarmee de docent het niet eens is en wat daarom niet bevalt (R4) of uit de organisatie die bepaalt welke vakken gegeven moeten worden (R5).

De andere helft van de docenten ervaart niet aangestuurd te worden in de werkzaamheden (R6; R7; R8; R9; R10). Hierbij geven deze docenten de volgende toelichting: “Er wordt geacht dat op basis van vertrouwen het werk gedaan wordt, wat niet klopt. Er zou meer controle op moeten zijn, omdat bijna de helft van de kamers na 16 uur al leeg zijn terwijl hier voor het contact met studenten en de kwaliteit van het onderwijs verandering in zou moeten komen” (R6). “Het is prettig en fijn om de ruimte te hebben om te doen wat de docent zelf leuk vindt” (R7). “De tijd als ook de sectie van een bepaald vak waarmee afspraken gemaakt worden over hoe dat vak met elkaar gegeven wordt zijn sturend, maar het prettig is dat deze aansturing niet vanuit de leidinggevende komt” (R8). Het werk wordt zelf ingericht (R9; R10), er wordt “zelf bepaald wat wanneer wordt gedaan en hoe dat wordt ingevuld en dat is helemaal prima” (R9), maar er is “gelukkig wel bijsturing van collega’s, omdat niet door een docent afzonderlijk bepaald kan worden hoe de SPH opleiding er uit ziet” (R10).

Mate van zelfsturing

Als aan de docenten de keuze wordt gegeven of zij volledig, grotendeels, half, minimaal of niet zelfsturend willen zijn, blijkt dat geen van de docenten minimaal of niet zelfsturend wil zijn.

Twee van de docenten willen volledig zelfsturend zijn vanwege de gesteldheid op de zelfstandigheid (R2) en vrijheid (R2; R5) die zorgen voor “een leerproces en motivatie voor het werk” (R2).

De andere docenten hebben behoefte aan verbinding (R1), afstemming (R3; R4; R6; R7) bijvoorbeeld over programma's, regels en afspraken (R3), aan overleg met het team (R9; R10), kaders (R6) of aan een baas die beslissingen neemt (R8). Maar omdat zelfsturing inherent aan het beroep (R1), fijn (R3, R10) of nodig is om een eigen stijl van lesgeven te hebben (R5) of omdat het niet fijn is als alleen de baas bepaalt (R4), willen deze docenten wel grotendeels (R1; R3; R6; R7; R8; R9; R10) of half zelfsturend (R4) zijn.

Aanmoediging

Over de mate waarin docenten aangemoedigd worden om ideeën en issues naar voren te brengen, lopen de meningen van de docenten uiteen. Waar een aantal docenten meent voldoende aangemoedigd te worden (R2; R3; R5) ervaren twee andere docenten juist geen aanmoediging (R4; R6). Hier tussenin bevindt zich nog een hoeveelheid docenten die merken enigszins (R1; R8; R9) of onvoldoende (R7) aangemoedigd te worden en tot slot is er een docent die hier neutraal in staat (R10).

De docenten die ervaren voldoende aangemoedigd te worden om ideeën en issues naar voren te brengen, ervaren dat “collega's tijdens geplande evaluaties, waarin gesproken wordt over wat goed gegaan is, wat beter kan en wat anders kan, voldoende ruimte geven om gedachten uit te spreken en dat deze collega's hier ook iets mee doen” (R2), “er ruimte is voor ideeën over verbeteringen en vernieuwingen” (R3) of dat “veel om meningen of om mee te denken gevraagd wordt” (R5).

De docenten die ervaren enigszins aangemoedigd worden om ideeën en issues naar voren te brengen, ervaren dat “door aanmoediging van de coach die zegt dingen aan te kaarten en met anderen te bespreken” (R1), “door de een wat meer dan door de ander en omdat de momenten of situaties waarin wel aangemoedigd wordt zwaarder wegen, komt dit samen genomen uit op enigszins” (R8), of “omdat er collega's zijn die soms zo over het geheel heen schreeuwen dat niet iedereen de kans krijgt zijn zegje te doen, en dat de rest dan ook niet voldoende aangemoedigd wordt om zich dan uit te spreken, maar het aanmoedigen in een kleinere groep, bij een vak of op een kamer bijvoorbeeld, wel meer gebeurt” (R9).

De docent die ervaart onvoldoende aangemoedigd worden om ideeën en issues naar voren te brengen, ervaart dit zo omdat er “een aantal mensen binnen het team is dat het voor het zeggen heeft en aan anderen te weinig gevraagd wordt” (R7). De docenten die ervaren niet aangemoedigd worden om ideeën en issues naar voren te brengen, ervaren dit zo omdat collega's weten dat de docent lastige dingen zal gaan vragen (R4) of omdat er “een hardnekkige cultuur heerst, waarbij alleen docenten met een grote mond iets te zeggen hebben en zelfs zij zich er soms toe moeten zetten iets te zeggen in een vergadering omdat het veel energie kost en aanmoediging hiertoe er niet is en ook moeilijk te creëren is” (R6).

De docent die hier neutraal in staat, geeft aan “wel vanuit de leidinggevende aangemoedigd te worden om mee te denken in het teamoverleg, maar aanmoedigingen op de inhoud, zoals bijvoorbeeld het schrijven van stukken, mist. En dat terwijl veel collega's op inhoud of op een bepaald gebied hartstikke goed zijn, maar niet of te weinig gestimuleerd worden om daarin een stapje verder te nemen” (R10).

∞ Het onderscheid tussen zelfsturing in het werk met studenten en het werk in het team

Er zijn docenten die een concreet verschil merken tussen de zelfsturing in het werk met studenten en het werk als medewerker van de academie (R2; R3; R4; R5; R7; R10), maar ook docenten die dit niet merken (R6; R8; R9) of voor wie dit nog niet duidelijk is na een half jaar in dienst te zijn (R1).

De docenten die dit verschil wel merken, ervaren op één docent na (R4) meer zelfsturing in het werk met studenten. Dit kan bijvoorbeeld komen doordat “wat betreft de lessen, de inhoud van de lessen en het contact met studenten vrij autonoom gewerkt kan worden maar over dingen die de inhoud van het werk niet aangaan weinig te zeggen valt vanwege het management dat top-down werkt en beslissingen neemt, mededeelt en implementeert” (R2). De regelgeving komt dus van bovenaf (R5). Dat er vakinhoudelijk veel meer zelfsturing ervaren wordt dan organisatorisch, kan ook komen doordat er “geen duidelijkheid bestaat over hoe de lijnen lopen” (R3). En ook kan er als docent “veel meer zelfsturend gewerkt worden dan bij bijvoorbeeld een open dag of proefstuderen” (R10), er wordt ervaren dat daar “de taken veel meer uitgestippeld zijn, net als in samenwerkingen bij het maken van toetsen of het invullen van het curriculum” (R10). Tevens is er een docent die aangeeft “alleen het docentschap te ervaren”, deze docent heeft niet het gevoel ook medewerker van de academie te zijn, omdat “de rest zo ver van de docent afstaat dat hij denkt dat daar een probleem zit, dat er te weinig met elkaar gedaan wordt” (R7). De laatste docent die het verschil wel merkt, ervaart juist minder zelfsturing in het werk met studenten. De oorzaak hiervoor is dat deze docent “voorheen beleidsfuncties bekleed heeft en zich daarin meer zelfsturend voelde dan in het werk met studenten” (R4).

De docenten die geen verschil merken tussen de zelfsturing in het werk met studenten en het werk als medewerker van de academie, ervaren in het werk met studenten net zo veel zelfsturing als bij andere werkzaamheden binnen de academie (R6; R8; R10), zoals “het coördineren van de open dag en het kamp” (R8). Hierbij wordt door één docent opgemerkt dat de ervaring is dat “de docent dan wel een beetje fel moet zijn om dingen voor elkaar te krijgen” (R6).

Invloed op beslissingen

Acht van de tien docenten menen geen invloed te hebben op de beslissingen die binnen de academie genomen worden en hun werkzaamheden aangaan (R1; R2; R3; R4; R5; R8; R9; R10).

Twee docenten, die sinds een half jaar in dienst zijn, weten nog niet wat ze daar van vinden (R1; R3) en een andere docent die even lang in dienst is, meent dat “het hebben van invloed via de academieraad loopt en dat dit is zoals het hoort” (R5). Andere meningen hierover zijn bijvoorbeeld dat “het niet prettig is dat het gevoel gegeven wordt dat docenten inbreng hebben, maar er niks met hun meningen gedaan wordt als er beslissingen genomen worden, terwijl het wel gaat om professionals die serieus genomen moeten worden” (R2), “het frustrerend is dat docenten niet serieus genomen worden en besluiten slechts uit kunnen stellen” (R4), “het begrijpelijk is dat er beslissingen van bovenaf komen, maar er wel wat over te zeggen moet zijn, bijvoorbeeld bij het aanpassen van het minorbeleid waarbij bepaald is dat de docenten volgend schooljaar allemaal nieuwe minoren klaar moeten hebben” (R8) of dat “het prima is zolang de docenten wel gehoord worden en er transparantie is” (R10).

Twee docenten menen wel invloed te hebben op de beslissingen die binnen de academie genomen worden en hun werkzaamheden aangaan. Dit kan komen door “vol te houden als de mening bestaat dat iets echt niet klopt” (R6) of omdat “docenten sinds dit jaar voor het eerst wel betrokken worden in het teamoverleg en daarbij invloed hebben op beslissingen die er genomen worden, al moet dit nog wel een beetje op eigen initiatief” (R7).

Invloed op de manier van werken

Op de vraag of de docenten invloed hebben op de manier van werken die de academie van hen vraagt, antwoorden de docenten dat er door de academie bepaald wordt of er werkgroepen of colleges gegeven worden, wat de toetsvorm van een vak is (R2) of wat de urenbelasting van docenten is (R2; R7; R9), dat de vakken vastliggen (R3) als ook taken als lesgeven, toetsen maken en nakijken (R10) en dat daarop geen invloed uit te oefenen valt, maar dat er voor alles daarbuiten de ruimte is om er een eigen invulling aan te geven (R2; R3; R7; R9; R10). Maar ook dat er “te weinig invloed op is, waardoor er in het verleden dingen gebeurd zijn, dingen die niet hadden mogen en hoeven gebeuren” (R4) of dat het nog niet duidelijk is voor de docent omdat het nog niet van toepassing is geweest (R1; R5).

Twee docenten ervaren dat ze wel invloed kunnen uitoefenen op de manier van werken die de academie van hen vraagt, bijvoorbeeld omdat “studenten bij werkcolleges door de docent opgedeeld kunnen worden in groepen, zodat er consulten gegeven kunnen worden als dit beter lijkt voor de groep en het leerproces, zolang de studenten aan het eind maar weten wat ze moeten leren en kunnen voor de toets” (R6) of omdat “als blijkt dat een vak bijvoorbeeld beter in een hoorcollege gegeven kan worden dan in een werkcollege, daarover een voorstel gedaan kan worden” (R8).

Zelfsturing in het werk met studenten en in teamvergaderingen

Er zijn docenten die een concreet verschil merken tussen de zelfsturing in het werk met studenten en de zelfsturing in teamvergaderingen (R2; R3; R4; R5; R7; R10), maar er zijn ook docenten die dit niet merken (R6; R8; R9) of voor wie dit nog niet duidelijk is na een half jaar in dienst te zijn (R1).

De docenten die dit verschil merken, ervaren meer zelfsturing in het werk met studenten en vinden dat “de teambijeenkomsten waardeloos zijn omdat drie mensen het woord voeren en de rest er gewoon bij zit, omdat er scheve verhoudingen heersen tussen collega’s” (R2), “eerst gekeken moet worden hoe dingen in elkaar zitten en mensen met elkaar om gaan” (R3) of dat “de zelfsturing steeds minder wordt naarmate het hoger in de organisatie gaat” (R4). Maar ook dat “dit deels te maken heeft met de positie als nieuweling” (R5), “docenten zich zichtbaar moeten maken in het team” (R7) of dat dit goed is omdat “docenten in een team allemaal evenveel te zeggen moeten hebben” (R10). Deze laatste docent vindt dus dat dit zo mag blijven als het is, omdat “als docenten in een teamvergadering allemaal net zo zelfsturend zouden willen zijn als bij studenten, er bonje zou komen” (R10). De andere docenten (R2; R3; R4; R5; R7) zien idealiter liever dat er binnen de teamvergaderingen ook meer zelfsturing verkregen wordt. Bijvoorbeeld “op een democratische manier waarbinnen iedereen gelijk is” (R2; R4), en dan “vooral qua cultuur, wat inhoudt dat een halt toegeroepen moet worden aan de informele posities die mensen zich toe-eigenen” (R2), zodat het gelijk wordt aan de zelfsturendheid in het werk met studenten (R3; R7) of in ieder geval meer dan nu (R5).

Drie docenten ervaren dat de zelfsturendheid in teamvergaderingen net zo is als in het werk met studenten en vinden de verhouding zo ook ideaal (R6; R8; R9).

Hoge mate van zelfsturing

Alle docenten zijn van mening dat zij, als ze een hoge mate van zelfsturing ervaren, met meer plezier naar hun werk gaan en zich meer betrokken voelen bij de academie en dat dit een positieve invloed heeft op hun motivatie en werkbeleving.

Een reden hiervoor kan zijn dat “daar een positieve relatie tussen zit, omdat de docent zich meer verantwoordelijk voelt voor het eigen werk en het resultaat naarmate er meer invloed is op het eigen werk en de zelfsturendheid daarin, omdat alles wat vanuit een eigen overtuiging gedaan wordt, komt vanuit een grote interne motivatie, waardoor het resultaat veel groter is dan wanneer iemand anders oplegt iets te doen. Het gevoel van grip en controle hebben is heel belangrijk voor het zelfvertrouwen dat het de motivatie voor het werk verhoogt” (R1).

Daarnaast wordt de oorzaak hiervoor gezocht in het feit dat professionals over het algemeen hun eigen werk kunnen inrichten en zich erkend voelen als ze dat kunnen en mogen, waardoor voldoening ontstaat, wat een positieve invloed op de motivatie en werkbeleving heeft (R2; R4), “duidelijkheid en zelfsturing zorgen voor meer plezier in en betrokkenheid bij het werk, wat zorgt voor een positieve invloed op de motivatie en werkbeleving” (R3) of dat de zelfsturing maakt dat er een groot gevoel van betrokkenheid ontstaat vanwege de verantwoordelijkheid voor iets dat echt iets van de docent is en er geen door anderen opgelegde besluiten uitgevoerd hoeven te worden (R6; R10). Dat maakt dat “het werk als leuk ervaren wordt en er uitgekeken wordt naar een dag op school” (R6) of dat “het veel prettiger werkt als de verantwoordelijkheid genomen wordt over werk dat zelf zo ingevuld is en niet door een ander, waardoor het een positieve invloed heeft op de motivatie en werkbeleving” (R10).

En tevens dat “het plezier en de betrokkenheid die ontstaan uit deze autonomie zorgen voor motivatie en een positieve werkbeleving en motivatie en vrijheid en energie geven die voor dit plezier zorgen en de betrokkenheid verloren zou worden als het werk gestandaardiseerd zou worden (R7) of dat dit in een goed evenwicht met samenwerking maakt dat er plezier in het werk en betrokkenheid bij de academie is vanwege de verantwoordelijkheden die de autonomie met zich meebrengt, wat een positieve invloed heeft op de motivatie en werkbeleving (R8; R9), kunnen redenen zijn dat docenten, wanneer ze hoge mate van zelfsturing ervaren, met meer plezier naar hun werk gaan en zich meer betrokken voelen bij de academie. Al meent een docent wel dat “een te hoge mate van zelfsturing kan bewerkstelligen dat er meer op eilandjes gewerkt zal worden, wat de betrokkenheid bij de academie verkleint en alleen het eigen plezier vergroot” (R5).

∞ Interne en externe motivatie

Activiteiten in het werk waarvoor docenten haast niet gemotiveerd zijn maar die wel moeten, zijn nakijken (R1; R2; R8), nakijken binnen een bepaalde tijd (R10), naar een overleg gaan met allemaal werk van studenten om dat door een ander te laten beoordelen omdat de docent niet bevoegd is als examiner (R3), vergaderen (R5; R9), meerkeuzetoetsen maken (R6), SLB-lessen geven (R9) of academiedagen bijwonen (R10). Een docent geeft aan dingen waarvoor hij niet gemotiveerd is niet te doen (R4) en een docent heeft geen dingen waarvoor hij niet gemotiveerd is (R7).

Activiteiten in het werk waarvoor de docenten sterk van binnenuit gemotiveerd zijn, zijn bijvoorbeeld het “lesgeven en daarin ervaren dat studenten zich ontwikkelen, dingen gaan snappen en verbanden gaan leggen en kennis vergaren, begeleiding geven en merken dat studenten goed met zichzelf bezig zijn in relatie tot de opleiding” (R1), het “bijhouden van ontwikkelingen op het vakgebied om de lessen te verbeteren en beter aan te haken bij de belevingswereld van studenten” (R2) of het “motiveren van studenten in het werkveld waar ze in zitten of in gaan werken, delen van ervaringen en kennis in de lessen” (R3). Ook voor het onderhouden van een prettige werkrelatie met collega’s (R4), draaien van goede lessen, behalen van goede resultaten met studenten (R5), geven van bepaalde lessen als methoden en de praktijkthemadagen (R6), organiseren van het kamp, contact met studenten, begeleiden van leerprocessen (R8), ontwikkelen van de inhoud, discussies voeren met studenten (R10) of het werk op zich (R7; R10) kunnen docenten sterk van binnenuit gemotiveerd zijn.

Interne motivatie verhogen

Alle docenten zijn over het algemeen sterk van binnenuit gemotiveerd. Wat hen helpt om de motivatie van binnenuit nog meer te verhogen, zijn bijvoorbeeld het krijgen van positieve feedback op de dingen die bedacht en uitgevoerd zijn (R1), het beleven van de vrijheid en autonomie om naar eigen inzicht het werk vorm te geven (R2), het zich begeven in een vertrouwde omgeving waar de docent zichzelf kan zijn (R3) of het blijvend tot scholing gemotiveerd worden (R3). Tevens wordt aangegeven dat meer ruimte voor mogelijkheden en ontwikkelingen (R4), een deskundigheidsgevoel (R5), een cultuur waarin meer tijd is voor contact met studenten, lol en gezelligheid maar ook feedback over en weer (R6), meer tijd wat maakt dat het werk met meer voldoening gedaan kan worden, waardoor er meer tevredenheid bestaat over het resultaat (R8), een heroverweging van de taakbelasting (R9) of voldoende taken waarin zelfsturend gewerkt kan worden (R10) kunnen zorgen voor een verhoging van de interne motivatie.

Interne motivatie ontnemen

Wat docenten hun interne motivatie kan ontnemen, zijn bijvoorbeeld “tijdsinvesteringen die scheef lopen wanneer iets nergens toe leidt, zoals nakijkwerk dat niet in verhouding staat tot wat erin gestopt is” (R1), gebrek aan tijd waardoor de ervaring bestaat dat dit ten koste gaat van de kwaliteit van het werk (R2), onduidelijkheid over het dienstverband (R3), een gebrek aan ruimte voor mogelijkheden en ontwikkelingen (R4) of onzekerheid (R5). Maar ook een blok waarin bijna geen studenten gezien worden (R6), de machtsspelletjes die soms onderling gespeeld worden (R7), het gebrek aan tijd (R8; R9) waarvoor dus de taakbelasting heroverwogen moet worden (R9) of het moeten uitvoeren van taken zoals het geven van vakken waar de docent zelf niet achter staat (R10) kunnen docenten hun interne motivatie ontnemen.

∞ Autonomie: vroeger en nu

Op twee docenten na (R1; R10) hebben alle docenten ervaren dat er, toen zij in dienst kwamen als docent, voldoende mogelijkheden waren om zich snel zelfsturend te voelen. De ervaringen waaruit deze autonomie voor de docenten bleek, waren bijvoorbeeld dat de docent gelijk in het diepe gegooid werd (R2), er van het begin zelf initiatieven genomen moesten worden (R3) of dat de docent zelf kon bepalen om de tijd te nemen om zichzelf in het lesgeven te ontwikkelen (R5; R9). Maar ook door het gevoel van het begin af aan vrijgelaten te zijn (R6), het gebrek aan mogelijkheden om zich snel thuis en competent te voelen (R7) of door het ervaren van vertrouwen en de geboden kansen om zelfsturend te zijn (R9) kunnen deze mogelijkheden tot zelfsturing ervaren zijn. Bij de docenten die deze mogelijkheden niet ervaren hebben, is de oorzaak dat de docent in eerst instantie gewoon ingedeeld is voor de vakken die voor hem bedacht zijn (R1) of dat de docent eerst ingewerkt werd en de zelfsturing pas in de eigen lessen aan bod kwam (R10).

De mate waarin docenten zich nu thuis voelen is groter geworden, omdat in functionerings-gesprekken aangegeven is wat ervaren wordt als niet passend en wat de docent er graag voor in de plaats zou zien (R1), gelijk gebleven (R2; R3; R6; R7; R8), nog maar 30% van wat het was met als belangrijkste oorzaak het verschil tussen de toenmalige en de huidige directie (R4), groter geworden (R5; R9; R10), bijvoorbeeld omdat de tijd is genomen om in de nieuwe omgeving een eigen stijl te ontwikkelen (R5).

5.4 Resultaten onderzoeksvraag 4

De onderzoeksvraag 'Zijn er nog andere behoeften van docenten aangaande het pedagogisch klimaat?' is opgedeeld in drie thema's, namelijk behoeften van docenten om zich nog meer verbonden te voelen, behoeften van docenten om zich nog meer competent te voelen en behoeften van docenten om zich nog meer autonoom te voelen.

∞ Behoeften van docenten om zich nog meer verbonden te voelen

Gebleken is dat er nog andere behoeften zijn waardoor meer wordt voorzien in de behoefte van docenten aan relatie.

In de eerste plaats bestaan er behoeften in de relatie met de directie. Wat de docenten hierbinnen graag zouden zien, zijn transparantie (R2; R3; R7; R8), openheid in de communicatie (R8), een meer persoonlijke benadering (R4; R10), meer kennis op inhoud (R4; R10), het vrijelijk kunnen geven van een mening zonder bang te zijn (R4), zichtbaarheid en een betere samenwerking waarin ook blijkt dat ze weet waarmee de docent bezig is en daar zo nu en dan ook een compliment over geeft (R10).

Daarnaast bestaat de behoefte aan een structuur met overzichtelijke teams die op zo'n manier zijn ingedeeld dat het ook voor het werk goed is, wat aansluit op de behoefte aan samenwerking in de relaties met collega's (R4).

Tot slot wordt er in aansluiting op de behoefte aan samenwerking in de relaties met collega's meer resultaatgerichtheid gewenst. Die wordt nu niet bereikt, omdat er te veel vrouwen in het docententeam zitten, waardoor er te veel aandacht is voor het proces en te weinig voor het resultaat wat opgelost kan worden door voorlopig alleen maar mannen aan te nemen (R4).

∞ Behoeften van docenten om zich nog meer competent te voelen

Er is gebleken dat er ook nog andere behoeften zijn waardoor er meer voorzien wordt in de behoefte van docenten aan competentie.

Tijdens het eerste interview werd geopperd dat "docentstages in de vorm van werkbezoeken of meeloopdagen bij instellingen en klinieken in het kader van opfrissen wat er in het werkveld gebeurt" (R1) een bijdrage kunnen leveren aan het gevoel van competent zijn voor het werk. Dit idee is direct in de volgende negen interviews als vraag meegenomen en daaruit is gebleken dat acht andere docenten deze docentstages ook zien als een positieve bijdrage (R3; R4; R5; R6; R7; R8; R9; R10).

Zij vinden dit belangrijk, omdat het goed is voor de connectie met het werkveld (R3; R4; R5; R9; R10), om goed op de hoogte te blijven van wat zich daar afspeelt (R3; R7). Dit kan bijvoorbeeld "vertaald worden naar de opleiding en een heel andere bijdrage leveren dan de theorie" (R3) en "bijdragen aan de deskundigheid van docenten" (R5). "Zowel voor de docent als voor de student en het onderwijs zou het een positieve bijdrage kunnen zijn dus" (R4). Nu wordt door twee docenten ervaren dat het team achter de feiten aanloopt als er gekeken wordt naar het werkveld, doordat er soms nog heel oude beelden heersen over hoe de zorg in elkaar zit terwijl dat al lang niet meer zo is in de wereld van de SPH (R6; R8). Zo is bijvoorbeeld "de zorg heel erg verzakelijkt en de opleiding nog niet" (R6) of worden "op dit moment voor de klas dingen uit de oude doos verteld omdat het werkveld constant verandert maar van die veranderingen geen weet is, terwijl de studenten na vier jaar wel dat werkveld ingestuurd worden" (R8). "Aan de hand van de ervaringen in het werkveld zou de opleiding verbeterd kunnen worden" (R9).

Daarnaast is uit een doorvraag bij de vraag of er nog andere dingen zijn waaraan de docenten behoefte hebben om zich competent te voelen, gebleken dat deze zelfde negen docenten ook behoefte hebben aan intervisie.

De redenen hiervoor kunnen zijn dat “een docent alleen voor de klas staat en door vragen aan medesupervisanten op ideeën gebracht kan worden zonder dat het direct kritiek is, omdat het meer vanuit een lerende rol is en meer gaat over de ontwikkeling als docent in plaats van over de inhoud van het lesprogramma” (R1), “het een bijdrage levert aan het persoonlijke proces” (R3 of “uit ervaring is gebleken dat het een bijdrage levert aan het gevoel van competent zijn” (R4). Maar ook dat het een manier is om tot andere inzichten (R5; R8; R9) en mogelijkheden (R8) te komen of dat er “dan de tijd is om echt met collega’s zaken te bespreken” (R6; R10) kunnen verklaren waarom de docenten behoefte hebben aan supervisie.

Tot slot zijn er nog drie behoeften om tot meer ervaring van competentie te komen, namelijk “zich blijven ontwikkelen, waardoor ook meer motivatie ontstaat” (R1), “van buitenaf worden geprikkeld tot bijscholing” (R9) en “een investering in de competenties van het team in een hogere mate dan waarin dat nu gebeurt op de paar dagen per jaar waarin er een teamgevoel heerst” (R7).

∞ Behoeften van docenten om zich nog meer autonoom te voelen

Tevens is gebleken dat er nog andere behoeften zijn waardoor er meer voorzien wordt in de behoefte van docenten aan autonomie.

Om tot meer ervaring van autonomie te komen, hebben docenten “erkenning van de kwaliteit van het onderwijs door het management, zodat docenten bereid zijn om zelfstandig te investeren in hun docentschap” (R2), “de gelegenheid om zich te ontwikkelen op het gebied van assertiviteit, omdat een verhoogde assertiviteit leidt tot meer autonomie” (R5), “de ervaring dat in vergaderingen met elkaar gesproken en naar elkaar geluisterd wordt, zodat het meer een dialoog is dan een debat” (R7) en “communicatie op meerdere niveaus bij elkaar, omdat er allemaal competente mensen rondlopen waardoor alles democratischer kan en meer dialoog plaats kan vinden” (R3) nodig.

6. Analyse

De in het vorige hoofdstuk beschreven resultaten uit het praktijkonderzoek zullen in dit hoofdstuk worden verbonden aan de literatuur over de motivatie in de arbeidscontext en het docentschap.

∞ Neiging tot groei

Deci & Vansteenkiste (2004) stellen dat de mens van nature proactief is en dat de Zelf-Determinatie Theorie expliciet aanneemt dat deze activiteit is gericht op groei die tot stand komt wanneer men zich in een stimulerende omgeving bevindt.

Zeven van de tien docenten zijn dan ook bewust bezig met het ontwikkelen van hun competenties (R1; R2; R3; R4; R7; R8; R10). De andere drie docenten zouden dit wel willen en hebben de wens dat hier meer bewust bij wordt stilgestaan (R5), hier meer tijd voor komt (R6) of dat hiertoe meer extern wordt geprikkeld (R9).

Andriessen et al. (2009) voegen hieraan toe dat werknemers alleen optimaal functioneren als het werk hen uitdaagt en ze de mogelijkheid ervaren om zich met interessante activiteiten te onderhouden.

Hiertoe zijn de behoeften van docenten dat onderwerpen als competent zijn en persoonlijke ontwikkeling bespreekbaar blijven in functioneringsgesprekken (R1), er prikkeling (R2; R9), stimulering (R2) en uitdaging plaatsvinden (R2; R3), er mogelijkheden zijn om zich te ontwikkelen (R3; R5) en dat er wordt gekeken naar hoe talenten kunnen worden ingezet (R4). Daarnaast zien de docenten graag meer uitwisseling en onderlinge feedback (R6; R10), samenwerking op kwaliteiten zodat deze meer benut worden (R7) of meer tijd voor de ontwikkeling van bijvoorbeeld lessen (R10).

Het belangrijk dat de werkcontext hieraan bijdraagt middels een algemeen ondersteunend werkklimaat en ondersteunende werkkenmerken als sociale steun en feedback (Andriessen et al., 2009).

∞ Bevrediging van de basisbehoeften

Andriessen et al., (2009) en Deci & Vansteenkiste (2004) betuigen dat een cruciale voorwaarde voor de groei en het optimaal functioneren van werknemers de bevrediging van de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie is.

Relatie

Als bij de docenten wordt voorzien in hun behoefte aan relatie, ervaren zij het gevoel van contact en positieve verbondenheid en ervaren zij manifest gedrag dat deze gevoelens versterkt. In situaties waarin het bemoeilijkt wordt om in deze behoefte te voorzien zullen docenten zich, verlangend naar verbondenheid, terugtrekken en ongelukkig voelen (Brekelmans et al., 2008).

Uit de behoeften van docenten waaraan binnen hun relaties met studenten tegemoet wordt gekomen, blijkt dat alle docenten deze relaties positief ervaren. Het gemiddelde rapportcijfer dat de docenten geven aan hun relaties met studenten is een 7,4.

Wel is het zo dat vier docenten de behoefte hebben aan meer contact met studenten (R6; R8; R9; R10). En omdat positieve relaties met studenten belangrijk zijn voor de tegemoetkoming aan de behoefte aan relatie bij docenten, lijkt het zinnig om docenten te stimuleren aandacht te besteden aan het contact met studenten en waar mogelijk ook één op één contact met hen te onderhouden (Brekelmans et al., 2008).

Uit de behoeften van docenten waaraan binnen hun relaties met collega's tegemoet wordt gekomen, blijkt dat acht van de tien docenten deze relaties als positief ervaren. Het gemiddelde rapportcijfer dat de docenten geven aan hun relaties met collega's is een 7,3.

Wel zijn er vijf docenten die aangeven in hun relaties meer feedback van collega's te verlangen (R2; R6; R7; R8; R10). Volgens Lens et al. (2008) hebben werknemers baat bij positief verkregen feedback. Omdat de drie psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie aangeboren zijn, en dus iedereen deze basisbehoeften bezit, zijn omgevingsfactoren die voorzien in deze behoeften namelijk ook voor iedereen motiverend.

Uit de behoeften van docenten waaraan binnen hun relatie met de leidinggevende tegemoet wordt gekomen, blijkt dat alle docenten deze relaties als positief ervaren. Het gemiddelde rapportcijfer dat de docenten geven aan de relatie met hun leidinggevende is een 8,0. Binnen deze relatie zijn er geen wensen of klachten van de docenten.

Competentie

Alle docenten voelen zich over het algemeen competent voor hun werk en, op een docent die dit studiejaar begonnen is als docent SPH op de Haagse Hogeschool na (R1), zeker over de kwaliteit van hun werk.

De onzekerheid van de docent die sinds dit studiejaar in dienst is, kan verklaard worden door het feit dat beginnende docenten de behoefte hebben zich competent te voelen om hun klas aan te kunnen, omdat anders onzeker gedrag kan ontstaan (Brekelmans et al., 2008).

Het gevoel van competent zijn draagt bij negen docenten bij aan de motivatie voor hun werk (R1; R2; R4; R5; R6; R7; R8; R9; R10) en bij alle docenten aan de tevredenheid over het door hen geleverde werk.

Autonomie

In de behoefte aan autonomie wordt voorzien als werknemers volledig achter (het motief voor) hun werkzaamheden staan. Het is daarbij om het even of ze hiertoe zelf besluiten of dat ze door de omgeving die het gedrag als waardevol duidt zijn aangezet, zo lang ze maar keuzemogelijkheden, gelegenheid om (mee) te beslissen en verantwoordelijkheid hebben (Andriessen et al., 2009).

Alle docenten ervaren over het algemeen autonomie in hun werkzaamheden en menen dat zij, omdat ze een hoge mate van zelfsturing ervaren, met meer plezier naar hun werk gaan en zich meer betrokken voelen bij de academie en dat dit een positieve invloed heeft op hun motivatie en werkbeleving. Dit heeft volgens hen te maken met de verantwoordelijkheid, erkenning, voldoening en vrijheid die dit met zich mee brengt. De literatuur onderschrijft dit, omdat wanneer bij docenten de mate van autonomie laag is, de motivatie ook lager zal zijn (Brekelmans et al., 2008).

Het gevoel van autonomie groeit naarmate de docent langer in dienst is, aangezien de docent in het begin vooral druk is met overleven waardoor teruggetrokkenheid en onzekerheid een rol kunnen spelen. Naarmate de tijd verstrijkt, ontstaat meer zelf-verzekerdheid in het lesgeven en daardoor ook meer autonomie (Brekelmans et al., 2008). Dit is bij de drie docenten die sinds dit studiejaar dienst zijn (R1; R2; R3) inderdaad het geval.

Zodra deze drie beginnend docenten het gevoel hebben autonoom te kunnen zijn, ervaren zij dat ze er echt toe doen doordat er ruimte is voor hun ideeën en keuzes en zullen zij zich in sterke mate persoonlijk en professioneel ontwikkelen. De drie docenten die sinds dit studiejaar in dienst zijn en dus beginnend zijn, ervaren dat er voldoende ruimte is voor hun ideeën en zij zeer (R2; R3) of enigszins (R1) zelfsturend zijn in hun keuzes.

∞ Belemmering van de groei

Andriessen et al. (2009) betogen dat de neiging tot groei belemmerd zal worden, indien werknemers in aanraking komen met een ongeordende of controlerende omgeving met als risico dat de werknemers gedemotiveerd en contraproductief worden.

Wat betreft de ongeordende omgeving zijn er een aantal zaken die de docenten anders zouden willen zien, namelijk dat er meer duidelijkheid komt omtrent regels (R3; R5), afspraken, verwachtingen (R3) en kaders (R3; R5), er meer tijd komt om met elkaar in plaats van langs elkaar te werken (R1) en er een einde gemaakt wordt aan de eilandencultuur, zodat er meer teambreed (R6; R7) en op inhoud (R10) samengewerkt kan worden. Bijvoorbeeld door een structuur met overzichtelijke teams die op zo zijn ingedeeld dat het voor het werk goed is (R4). Daarnaast bestaan er wensen op het niveau van de directeur, die kan zorgen dat er meer ordening komt. Er is namelijk behoefte aan goed management (R4) met transparantie (R3; R7; R8) en openheid in de communicatie (R8).

Wat betreft de controlerende omgeving is de ervaring beter. De docenten voelen zich over het algemeen zelfsturend in hun werk en ervaren mogelijkheden om zichzelf aan te sturen in hun werk wat betreft takenpakket en manier van werken. De docenten ervaren dit als positief en als aan hen de keuze gegeven wordt of zij volledig, grotendeels, half, minimaal of niet zelfsturend willen zijn, blijkt ook dat geen van de docenten minimaal of niet zelfsturend wil zijn.

∞ Autonome motivatie

De ZDT stelt dat autonome motivatie altijd kwalitatief beter is dan gecontroleerde motivatie, omdat de autonome motivatie gepaard gaat met de bevrediging van de basisbehoeften (Andriessen et al., 2009).

Alle docenten zijn over het algemeen sterk autonoom gemotiveerd. Omdat deze interne, autonoom gestuurde vorm van motivatie congrueert met de behoeftebevrediging en daarom gekenmerkt wordt als kwalitatief hoogstaande motivatie, draagt deze bij aan het optimaal functioneren van werknemers (Deci & Ryan, 2000).

Wat hen helpt om de autonome motivatie nog meer te verhogen, zijn bijvoorbeeld het zich begeven in een vertrouwde omgeving waar de docent zichzelf kan zijn (R3), meer tijd voor contact met studenten en lol en gezelligheid met collega's (R6), het zich blijven ontwikkelen (R3; R4; R5), het geven en krijgen van positieve feedback (R1; R6), het beleven van zelfsturing in het werk (R2; R10) of meer tijd om kwalitatief goed werk te leveren (R1; R2; R8; R9).

Het verder verhogen van de autonome motivatie is belangrijk, omdat verscheidene onderzoeken hebben bevestigd dat mensen steeds beter functioneren naarmate de autonome motivatie toeneemt en de gecontroleerde motivatie afneemt, maar ook omdat de autonome motivatie dient als buffer voor de werkzaamheden die de docenten uitvoeren omdat het moet (Andriessen et al., 2009), zoals nakijken (R1; R2; R8; R10), vergaderen (R5; R10), meerkeuzetoetsen maken (R6), SLB geven (R9) of academiedagen bijwonen (R10).

Wat bij kan dragen aan de kwalitatief goede autonome motivatie, is goed leiderschap. Hiervoor zijn de vereisten aan de leidinggevende dat deze vertrouwen uitdrukt in de competenties van de werknemers, het groepsgevoel versterkt en hun waarden erkent (Andriessen et al., 2009).

Op drie docenten na (R2; R9; R10) wordt concrete ondersteuning van de leidinggevende ervaren in het gevoel van competent zijn voor het werk. Twee van de drie docenten die geen concrete ondersteuning ervaren van de leidinggevende, hebben dit nog niet ervaren omdat de leidinggevende pas sinds een half jaar in dienst is (R9; R10). De derde docent meent dat de leidinggevende hier weinig mee te maken heeft en vindt dat ook goed (R2). Een van de docenten die dit wel ervaart, benoemt zelfs exact dat de leidinggevende vertrouwen uitdrukt in haar teamleden (R7).

Wat betreft het groepsgevoel zijn er wel wensen van docenten naar boven gekomen. Zo is er behoefte aan een investering in de competenties van het team (R7), zou graag meer in dialoog met elkaar worden gesproken in teamvergaderingen (R7) en worden communicatie op meerdere niveaus en meer democratie gewaardeerd (R3).

De docenten voelen zich, op één docent na, wel allemaal gezien en erkend door hun teamleider. Waar dit gevoel niet bestaat, wordt verwacht dat de oorzaak hiervan ligt bij het feit dat de teamleider net in dienst is en nog geen oog heeft voor het individu, omdat ze nog geen overzicht heeft en nog niet weet hoe alles loopt (R2).

7. Conclusie

In deze conclusie wordt de vraagstelling 'Hoe ervaren de docenten van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan de Haagse Hogeschool in Den Haag het huidige pedagogisch klimaat?' beantwoord. Hiervoor is onderzoek gedaan naar wensen, ervaringen, behoeften en meningen van tien docenten SPH met dit klimaat binnen de Academie voor Sociale Professies aan de Haagse Hogeschool.

∞ Basisveronderstelling

Interne, autonoom gestuurde studiemotivatie, die door leraren bevorderd kan worden, heeft bij studenten gunstige uitwerkingen op zowel het leerproces als ook op de prestaties en het voortzetten van het studiegedrag (Lens et al., 2005). Daarnaast worden de werkresultaten van werknemers beter als ze het klimaat in een organisatie als positief ervaren (Koomen, 2011). Tot slot maken vaardigheden van leraren onder andere het verschil voor hun gevoel van welzijn (Gower et al., 2008).

Om bovenstaande drie redenen is het van essentieel belang dat er binnen onderwijsinstellingen een pedagogisch klimaat heerst waarin tegemoet wordt gekomen aan de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie.

∞ Relatie

De kern van deze behoefte is om aangename relaties te onderhouden met anderen, zich gewaardeerd en gekoesterd te voelen en zelf anderen te koesteren (Deci & Ryan, 2000).

De geïnterviewde docenten ervaren de relaties met hun studenten over het algemeen als positief en geven deze gemiddeld het rapportcijfer 7.4. Binnen de relaties met studenten is er voldoende waaruit docenten motivatie of energie halen, maar zijn er ook een aantal zaken die ze graag anders zouden zien. De belangrijkste wens is meer tijd en gelegenheid om te investeren in de relaties met studenten.

Aangezien de literatuur ons vertelt dat positieve relaties met studenten belangrijk zijn voor de tegemoetkoming aan de behoefte aan relatie bij docenten en het daarom zinvol lijkt om docenten te stimuleren aandacht te besteden aan het contact met studenten en waar mogelijk ook één op één contact met hen te onderhouden (Brekelmans et al., 2008), is dit wel een aandachtspunt.

De relaties met collega's worden door de docenten ervaren als fijn en krijgen gemiddeld het rapportcijfer 7.3. En ook uit deze relaties kunnen de docenten voldoende motivatie en energie halen, al zijn er hier ook een aantal zaken die de docenten graag anders zouden zien.

Het grootste verbeterpunt voor de relaties met collega's ligt op het formele vlak, namelijk de samenwerking. De docenten hebben de wens dat er meer en beter wordt samengewerkt, bijvoorbeeld op inhoud, zodat elkaars kwaliteiten benut kunnen worden. Binnen de behoefte aan betere samenwerking bestaat bij vijf docenten een sterk verlangen naar het geven en krijgen van meer feedback. Volgens Lens et al. (2008) hebben werknemers baat bij positief verkregen feedback, omdat dit hen stimuleert in de groei. Daarom kan dit worden aangemerkt als belangrijk.

Over de relatie met de leidinggevende zijn alle docenten positief, zoals blijkt uit hun behoeften waarin voorzien wordt. De relatie met de leidinggevende scoort ook het hoogste rapportcijfer en krijgt gemiddeld een 8.0.

Binnen de relatie met de leidinggevende is er veel waaruit docenten motivatie of energie halen. Slechts één van de tien docenten zou graag iets anders zien binnen deze relatie, namelijk dat er meer kadering wordt geboden. Opvallend hierbij is dat deze docent in zeer hoge mate behoefte heeft aan duidelijkheid. Er kan daarom worden geconcludeerd dat binnen de relatie met de leidinggevende geen veranderingen nodig zijn.

∞ Competentie

De kern van deze behoefte is de wens om iets te kunnen of het in ieder geval te kunnen leren, om zeer doelmatig en effectief met de omgeving om te kunnen gaan (Deci & Ryan, 2000).

Alle geïnterviewde docenten hebben over het algemeen het gevoel competent te zijn voor hun werk. Het gevoel van competent zijn draagt bij alle docenten bij aan de tevredenheid over het door hen geleverde werk en bij negen docenten aan de motivatie voor hun werk.

Er zijn echter ook aandachtspunten wat betreft de behoefte van docenten aan competentie. De belangrijkste wens van de docenten is dat gekeken wordt naar hoe talenten kunnen worden ingezet. Op het moment ervaren slechts twee van de tien docenten dat hun kennis en kwaliteiten binnen de academie voldoende worden ingezet. Hierbij worden ook nog de nuanceringsen gemaakt dat er nog meer uit te halen valt en dit het zelf zo gecreëerd is door duidelijk aan te geven wat de wensen zijn. De literatuur onderschrijft het belang van deze wensen, omdat werknemers alleen optimaal kunnen functioneren als het werk hen uitdaagt en ze de mogelijkheid ervaren zich met interessante activiteiten te onderhouden (Andriessen et al., 2009).

Daarnaast zal de neiging tot groei belemmerd worden indien werknemers in aanraking komen met een ongeordende omgeving, met als risico dat de werknemers gedemotiveerd en contraproductief worden (Andriessen et al., 2009). Voor een meer geordende omgeving zijn er een aantal zaken die de docenten graag anders zouden zien, namelijk dat er meer duidelijkheid komt omtrent regels, afspraken, verwachtingen en kaders, er meer tijd komt om met elkaar in plaats van langs elkaar te werken en er een einde wordt gemaakt aan de eilandencultuur, zodat er meer teambreed en op inhoud kan worden samengewerkt.

Tot slot bestempelen negen van de tien docenten docentstages en supervisie als zeer waardevol voor hun gevoel van competent zijn. De docent die dit niet vindt, is een van de docenten die over het algemeen negatiever als ook zelfverzekerder over het eigen kunnen is.

∞ Autonomie

De kern van deze behoefte kan worden uitgelegd als de wens om zelfsturend te zijn, zelf te beslissen en daarbij psychologische vrijheid te ervaren en niet onder druk te staan. Er is dus zelfsturend gedrag nodig om competentie te bereiken en te behouden (Deci & Ryan, 2000).

De docenten voelen zich over het algemeen zelfsturend in het werk en ervaren dit als prettig. Dit is positief, omdat docenten met een hoge mate van autonomie gemotiveerder zijn, gericht zijn op de vervulling van de behoefte aan autonomie bij hun studenten en omdat het contact met studenten af zal nemen indien sprake is van een lage mate van autonomie. En dat terwijl positieve relaties met studenten belangrijk zijn voor de tegemoetkoming aan de behoefte aan relatie bij docenten (Brekelmans et al., 2008).

Alle docenten zijn van mening dat zij, doordat zij een hoge mate van zelfsturing ervaren, met meer plezier naar hun werk gaan en zich meer betrokken voelen bij de academie en dat dit een positieve invloed heeft op hun motivatie en werkbeleving. De literatuur onderschrijft dit, omdat wanneer bij docenten de mate van autonomie hoog is, de motivatie ook hoger zal zijn (Brekelmans et al., 2008).

∞ Autonome motivatie

Alle tien docenten menen dat zij over het algemeen sterk van binnenuit gemotiveerd zijn. Dit betekent dat hun motivatie kwalitatief goed is, omdat interne, autonome motivatie gepaard gaat met de bevrediging van de basisbehoeften (Andriessen et al., 2009).

Het grootste aandachtspunt om deze interne motivatie zo hoog te houden, is dat de taakbelasting van docenten heroverwogen wordt, zodat er meer tijd is voor bijvoorbeeld contact met studenten of een betere voorbereiding van en toewijding aan de werkzaamheden. Dit verder verhogen van de motivatie van binnenuit is belangrijk, omdat verscheidene onderzoeken hebben bevestigd dat mensen steeds beter functioneren naarmate de autonome motivatie toeneemt en de gecontroleerde motivatie afneemt, maar ook omdat de autonome motivatie dient als buffer voor de onderdelen van het werk die de docenten doen omdat het moet (Andriessen et al., 2009).

Wat verder kan bijdragen aan de kwalitatief goede autonome motivatie, is goed leiderschap. Hiervoor zijn de vereisten aan de leidinggevende dat deze vertrouwen uitdrukt in de competenties van de werknemers, het groepsgevoel versterkt en hun waarden erkent (Andriessen et al., 2009).

Op een enkeling na voelen alle docenten zich gezien en erkend door hun leidinggevende. Waar het gevoel van erkenning niet bestaat, wordt verwacht dat de oorzaak hiervoor ligt bij het feit dat de leidinggevende net in dienst is en nog geen oog heeft voor het individu, omdat ze nog geen overzicht heeft en nog niet weet hoe alles loopt.

Waar door de leidinggevende wel voor gezorgd kan worden, is het versterken van het groepsgevoel. Wat betreft het groepsgevoel zijn namelijk wensen van docenten naar boven gekomen waaruit blijkt dat er behoefte bestaat aan een structuur met overzichtelijke teams die op zo'n manier zijn ingedeeld dat het ook voor het werk goed is. Dit sluit aan op de behoefte aan een betere samenwerking in de relaties met collega's en aan een investering in de competenties van het team in een hogere mate dan waarin dit nu gebeurt.

∞ Andere behoeften aangaande het pedagogisch klimaat

Uit de interviews met de docenten zijn geen behoeften naar voren gekomen naast de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Dit is ook niet wonderbaarlijk aangezien de Zelf-Determinatie Theorie een van de meest uitgewerkte en goed onderzochte theorieën is over de rol van de behoeften van de mens (Brekelmans et al., 2008).

Wel bestaat nog een tweetal belangrijke wensen binnen de basisbehoeften relatie en competentie. Op beide vlakken betreffen deze wensen de directie.

Ten eerste bestaat de behoefte dat de directie zorgt voor meer transparantie, persoonlijkheid en veiligheid in de relaties met de docenten.

Ten tweede kan een groter gevoel van competent zijn voor het werk ontstaan indien de directie voorziet in de behoefte van docenten aan goed management en meer ordening.

Al met al kan geconcludeerd worden dat het pedagogisch klimaat binnen de Academie voor Sociale Professions aan de Haagse Hogeschool door de tien docenten wordt ervaren als positief en dat in sterke tegemoet wordt gekomen aan hun behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Echter, omdat er nog wel wensen bestaan binnen deze behoeften, zal door de opdrachtgever verder onderzoek moeten worden gedaan naar het pedagogisch klimaat binnen de academie opdat dit klimaat nog positiever wordt. Hiervan zullen docenten, studenten en de organisatie profiteren.

8. Aanbeveling

Na alle informatie van de respondenten te hebben gehoord en beschreven, wordt in dit hoofdstuk een aanbeveling aan de opdrachtgever gedaan.

Omdat de conclusie van dit onderzoek is dat er volgens de docenten binnen de Academie voor Sociale Professies een positief pedagogisch klimaat heerst, maar er ook nog een aantal wensen bestaan waarvan de literatuur het belang onderschrijft, is de aanbeveling aan de opdrachtgever om verder onderzoek te doen naar het pedagogisch klimaat binnen de Academie voor Sociale Professies. Uit dit onderzoek is namelijk gebleken dat het pedagogisch klimaat een bruikbaar concept is binnen het hbo en daarom is dit een goede invalshoek voor verder onderzoek.

∞ Vijf onderzoeksgebieden

Hieronder worden vijf aspecten besproken waarnaar, concluderend uit dit onderzoek, binnen het pedagogisch klimaat nader onderzoek moet worden gedaan.

Relaties met studenten

Het verkrijgen van meer tijd voor studenten zal bij docenten bijdragen aan de bevrediging van hun behoefte aan relatie, wat geconcludeerd kan worden uit zowel de interviews met de docenten als uit de literatuur. Daarom wordt aanbevolen nader te onderzoeken in hoeverre docenten behoefte hebben aan meer tijd om te investeren in de relaties met hun studenten en hoe zij deze tijd in willen vullen.

Relaties met collega's

Het grootste verbeterpunt voor de relaties met collega's ligt op het formele vlak, namelijk de samenwerking. De docenten geven te kennen hieraan behoefte te hebben binnen de relaties met hun collega's en dat dit de kwaliteit van het werk ten goede komt, waardoor ook voorzien wordt in hun behoefte aan competentie. Daarom wordt aanbevolen nader te onderzoeken in hoeverre docenten behoefte hebben aan een betere samenwerking met hun collega's en hoe deze samenwerking eruit moet zien. Belangrijke thema's die hierin moeten worden meegenomen, zijn samenwerken op inhoud en het geven en krijgen van feedback.

Docentstages en supervisie

Negen van de tien geïnterviewde docenten zijn zeer enthousiast over docentstages en supervisie en achten deze als zeer waardevol voor hun gevoel van competentie. Daarnaast kunnen zowel docentstages als supervisie de lesstof en dus het leerproces van de studenten ten goede komen. Daarom wordt aanbevolen nader te onderzoeken in hoeverre er bij de andere docenten binnen de Academie voor Sociale Professies behoefte is aan docentstages en supervisie.

Uitdaging in het werk

Door de docenten wordt aangegeven dat meer uitdaging in het werk en meer interessante activiteiten zullen leiden tot een groter gevoel van competent zijn voor het werk, wat door de literatuur wordt onderschreven. Daarom wordt aanbevolen nader te onderzoeken in hoeverre er bij de andere docenten binnen de Academie voor Sociale Professies behoefte is aan meer uitdaging en interessante activiteiten. Belangrijke thema's die hierin moeten worden meegenomen, zijn de inzet van talenten, kennis en kwaliteiten.

De directie

Tijdens de interviews is naar boven gekomen dat bij een aantal docenten wensen bestaan die samenhangen met de behoefte aan relatie en competentie die de directie aangaan. Daarom wordt aanbevolen nader te onderzoeken welke wensen, ervaringen, behoeften en meningen docenten binnen de academie hebben die betrekking hebben op de behoefte aan relatie, competentie en autonomie die de directie aangaan. Belangrijke thema's die hierin moeten worden meegenomen, zijn transparantie, een persoonlijke benadering van docenten door de directie, het gevoel van veiligheid in de relatie met de directie, goed management en meer ordening.

∞ Verder onderzoek

Een mogelijke invalshoek voor verder onderzoek is dat alle docenten SPH bevroegd worden over deze onderwerpen, in plaats van tien van de vierendertig zoals in dit onderzoek. Een andere mogelijkheid is dat docenten CMV en MWD, die ook werkzaam zijn binnen de Academie voor Sociale Professions, bevroegd worden over deze onderwerpen.

Hierbij is het mogelijk en aanbevelenswaardig om, gezien de grotere populatie, kwantitatief onderzoek te doen aan de hand van enquêtes zodat representatieve onderzoeksresultaten kunnen worden verkregen om de indicatieve resultaten van dit onderzoek te toetsen. De kwalitatief verkregen resultaten uit dit onderzoek kunnen dienen als leidraad bij het opstellen van de enquêtes voor het aanbevolen kwantitatieve onderzoek.

∞ Bruikbaarheid

Deze aanbeveling is bruikbaar voor de opdrachtgever omdat haar wens was om te weten te komen of het pedagogisch klimaat een bruikbaar concept is binnen het hbo en zo ja, waarnaar dan verder onderzoek moet worden gedaan door het lectoraat.

Omdat het lectoraat een onderzoeksinstituut is, is de haalbaarheid van de aanbeveling tot verder onderzoek vanzelfsprekend. De beperkingen van dit onderzoek, die besproken worden in de discussie, kunnen worden meegenomen in dit verdere onderzoek.

∞ Innovatief karakter

Deze aanbeveling tot verder onderzoek heeft een zeer innovatief karakter omdat hier geen eerdere onderzoeken naar bestaan. Het verdere onderzoek zal dus een van de eerste bijdragen zijn aan dit onderzoeksgebied en is om die reden zeer vernieuwend.

∞ Concrete aanwijzingen

Voor het uitvoeren van het verdere onderzoek worden geen concrete aanwijzingen gegeven aan het lectoraat omdat dit onderzoeksinstituut zelf het stappenplan, de tijdsplanning, de inzet van haar onderzoekers en de onderzoeksmiddelen zal moeten bepalen.

9. Discussie

In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de kwaliteiten en beperkingen van dit onderzoek wat betreft de betrouwbaarheid, geldigheid en relevantie en op de ervaringen met het uitvoeren van dit onderzoek.

∞ Betrouwbaarheid

De kwaliteiten van dit onderzoek aangaande de betrouwbaarheid zijn dat de onderzoeksconclusies controleerbaar en inzichtelijk zijn gemaakt door de getranscribeerde interviews te overhandigen aan de opdrachtgever, er zorgvuldig gewerkt is aan deze transcripties die door middel van spraakopnames teruggeluisterd konden worden en dat de uitgewerkte transcripties ter controle zijn teruggestuurd naar de respondenten. Ook is na elk interview kritisch teruggeblikt om na te gaan of alles aan bod was gekomen, dit de onderzoeksvragen beantwoordde en of geen suggestieve vragen waren gesteld. Daarnaast zijn de keuze voor de respondenten en de locatie verantwoord en is regelmatig peer-debriefing toegepast door collega-onderzoekers, die allen voor dezelfde opdrachtgever een thema binnen het pedagogisch klimaat onderzoeken, de resultaten en interpretaties te laten lezen. Verder is een sterke intra-observator-betrouwbaarheid verkregen door consistent, enige tijd na de dataverzameling, dezelfde gegevens nog eens te bekijken en analyseren en te concluderen dat de resultaten hierbij in hoge mate gelijk waren. Tot slot is, omdat er slechts één onderzoeker was, geen ruis opgetreden aangezien dezelfde manier van werken zo veel mogelijk dezelfde resultaten genereert.

Dit onderzoek kent op het gebied van de betrouwbaarheid echter ook zijn beperkingen. De getranscribeerde interviews zijn, wegens de anonimiteit van de respondenten, niet voor andere personen dan de opdrachtgever inzichtelijk. Bovendien is in de respondentenkeuze geen rekening gehouden met eventuele verschillen in ervaringen in de verkorte leerroute, de voltijdopleiding en de deeltijdopleiding. Tot slot is in de interviewvragen niet apart gevraagd naar de relaties met studenten in de hoorcolleges en in de werkcolleges.

∞ Geldigheid

De kwaliteiten van dit onderzoek die de geldigheid aangaan, zijn dat er een inventariserend onderzoek is gedaan aan de hand van halfgestructureerde kwalitatieve diepte-interviews met tien docenten van de opleiding SPH. Tevens was de onderzoekssituatie een bestaande praktijksituatie die zo veel mogelijk intact is gehouden om deze optimaal op de feitelijke situatie te laten lijken, zodat de onderzoeksresultaten wellicht ook toepasbaar of praktisch zijn in andere, vergelijkbare situaties. Tot slot is gebruik gemaakt van member-checking om te toetsen of de gegevens de praktijk daadwerkelijk weergeven door de theorie voor te leggen aan een betrokkene zelf, namelijk de opdrachtgever die ook docent is binnen de Academie voor Sociale Professions aan de Haagse Hogeschool.

De mate waarin member-checking is toegepast om de geldigheid van het onderzoek te waarborgen, had nog beter gekund. Er was namelijk geen tijd om de analyseresultaten ook voor te leggen aan de respondenten die aan het onderzoek hebben meegewerkt. Dit kan worden gezien als een beperking van dit onderzoek aangaande de geldigheid.

∞ Relevantie

Wat betreft de relevantie is de kwaliteit van dit onderzoek dat het als theorie bijdraagt aan de wetenschappelijke kennis over het pedagogisch klimaat in het hbo en dat de praktijk van het onderwijs binnen de opleiding uiteindelijk kan worden verbeterd. Aangezien rekening is gehouden met de belangen van de opdrachtgever, door een onderwerp dat valt binnen haar hoofdonderzoek te exploreren, kan door haar namelijk verder onderzoek worden gedaan naar het pedagogisch klimaat aan de hand waarvan uiteindelijk aanbevelingen aan de academie kunnen worden gedaan. Indien dit uiteindelijk leidt tot verbeteringen voor en door de docenten, zal dit ook een positief effect hebben op de studenten en hun studiegedrag.

De beperking aangaande de relevantie is dat het onderzoek slechts een kleine bijdrage levert aan de wetenschappelijke kennis over het pedagogisch klimaat binnen het hbo waardoor de theoretische relevantie niet groot is.

∞ Ervaringen

Wat als positief is ervaren tijdens het uitvoeren van dit onderzoek is het doen van het onderzoek op zich en specifiek daarbinnen de onderzoeksmethode van interviewen, de vrijheid om zelfstandig het onderzoek uit te voeren, de samenwerking met de opdrachtgever en een van de collega-onderzoekers en het schrijven van het onderzoeksrapport.

De interviews waren halfgestructureerd, zodat er open vragen gesteld konden worden maar wel sturing kon worden gegeven.

Wat als negatief is ervaren tijdens het uitvoeren van dit onderzoek is het gebrek aan tijd, waardoor het onderzoek niet zo uitgebreid kon worden uitgevoerd als gewenst en waardoor soms zelfs beoogde of afgesproken deadlines met moeite of zelfs niet gehaald konden worden.

Literatuurlijst

∞ Boeken

- Baarda, B., M. de Goede en J. Theunissen. 2005. *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen houten: Stenfert Kroes Wolters.
- Berings, D. en T. Steen. 2002. *Mens en organisatie*. Antwerpen: de Boeck.
- Boeije, H. 2005. *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs
- Brekelmans, M., F. Evelein and F. Korthagen. 2008. "Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences." Pp. 1137-1148 in *Teaching and Teacher Education 24.*, J. Clandinin, N. Gage and M.L. Hamilton (ers.). Oxford: Elsevier Ltd.
- Deci, E. and R. Ryan. 2000. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classis Definitions and New Directions." Pp. 54-67 in *Contemporary Educational Psychology 25.*, P. Alexander, B. Greene and K.R. Muis (ers.). Oxford: Elsevier Ltd.
- Evers, J. 2007. *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Heerink, M., S. Pinkster en M. Bratti-van der Werf. (2009). *Onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Migchelbrink, F. 2006. *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: SWP.

∞ Wetenschappelijke tijdschriften en vakbladen

- Andriessen, M., A. van den Broek, W. Lens, M. Vansteenkiste en H. de Witte. 2009. "De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer." Pp. 316-335 in *Gedrag & Organisatie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Deci, E., W. Lens and M. Vansteenkiste. 2006. "Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation." Pp. 19-31 in *Educational Psychologist*. Abingdon: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Deci, E. And M. Vansteenkiste. 2004. "Self-Determination Theory and basic need satisfaction: understanding human development in Positive Psychology." Pp. 23-40 in *Ricerche di Psicologia*. Milan: Franco Angeli.
- Gower, R., M.A. Haley-Speca and J. Saphier. 2008. *The Skillful Teacher: Building Your Teaching Skills*. Acton, Massachusetts: Research for Better Teaching.
- Lens, W., A. Mouratidis, G. Sideridis and M. Vansteenkiste. 2008. "The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model." Pp. 240-268 in *Journal of Sport & Exercise Psychology*. Illinois: Human Kinetics.
- Wit, C. de. 2003. "Pedagogisch Klimaat. Opvoeden doe je samen". Pp. 130-133 in *HJK: De wereld van het jonge kind*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

∞ Online verkregen artikelen

- Koomen, H. 2011. *Relatie leerling-leraar heeft effect op prestaties. 'We doen er te weinig mee'*. <http://www.hoezoanders.nl/files/40-43-Helma-Koomen-BM7.pdf>. Geraadpleegd op 2 december 2012.
- Lens W., E. Sierens, B. Soenens en M. Vansteenkiste. 2005. *Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat*. <http://www.vgskdeboomhut.be/ouderraad/images/Caleidoscoop2005.pdf>. Geraadpleegd op 2 december 2012.

∞ Websites

De Haagse Hogeschool (3, z.d.). *Academie voor Sociale Professies*.

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/over-de-hogeschool/organisatie/organogram/academie-voor-sociale-professies>.

Geraadpleegd op 4 november 2012.

De Haagse Hogeschool (8, z.d.). *Cultureel Maatschappelijke Vorming - voltijd*.

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/bachelorstudies/aanbodopleidingen/culturele-en-maatschappelijke-vorming-vt/studie/algemeen>.

Geraadpleegd op 23 april 2013.

De Haagse Hogeschool (2, z.d.). *Jaarverslag 2010, Onze hogeschool: bestuur en toezicht*.

<http://sites.dehaagsehogeschool.nl/jaarverslag-2010/onze-hogeschool-bestuur-en-toezicht/missie-en-visie>.

Geraadpleegd op 4 november 2012.

De Haagse Hogeschool (4, z.d.). *Lectoraat Jeugd en Opvoeding*.

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/lectoraten-en-onderzoek/overzicht-lectoraten/jeugd-en-opvoeding/over-het-lectoraat>.

Geraadpleegd op 4 november 2012.

De Haagse Hogeschool (9, z.d.). *Maatschappelijk Werk en Dienstverlening - voltijd*.

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/bachelorstudies/aanbodopleidingen/maatschappelijk-werk-en-dienstverlening-vt/studie/algemeen>.

Geraadpleegd op 23 april 2013.

De Haagse Hogeschool (5, z.d.). *Organogram van De Haagse Hogeschool*.

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/over-de-hogeschool/organisatie/organogram>.

Geraadpleegd op 4 november 2012.

De Haagse Hogeschool (1, z.d.). *Over De Haagse Hogeschool*.

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/over-de-hogeschool/algemeen>.

Geraadpleegd op 4 november 2012.

De Haagse Hogeschool (6, z.d.). *Pedagogisch Didactische Vorming (PDV)*.

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/professional-courses/overzicht-opleidingen-trainingen/pedagogische-didactische-vorming/in-het-kort>.

Geraadpleegd op 23 april 2013.

De Haagse Hogeschool (7, z.d.). *Sociaal Pedagogische Hulpverlening - voltijd*.

<http://www.dehaagsehogeschool.nl/bachelorstudies/aanbodopleidingen/sociaal-pedagogische-hulpverlening-vt/even-voorstellen>.

Geraadpleegd op 23 april 2013.

∞ Handleiding Bachelorproef

Eijk, H. van, R. van den Hoven, D. Lammers, K. Nijhoff en M. de Reus. 2012. *Handleiding Bachelorproef*. Den Haag: de Haagse Hogeschool.

Bijlagen

Bijlage 1 Verslag ontwerp interviews

Bijlage 2 Verklarende woordenlijst

Bijlage 1 Verslag ontwerp interviews

Door de begrippen relatie, competentie en autonomie te operationaliseren is de onderzoeker gekomen tot interviewvragen en mogelijk doorvragen. Om hier inzicht in te geven volgt hieronder een blanco interview.

Datum	Respondentnummer	(M/V)
Tijd	Nieuw/oud	
Locatie		

∞ Wat is uw leeftijd?

∞ Hoe lang ben u in dienst als docent SPH op de Haagse Hogeschool?

Onderzoeksvraag 1

In hoeverre wordt er tegemoet gekomen aan de behoefte van docenten aan relatie?

A) Hoe ervaart u de relatie tussen u en uw studenten?

Mogelijke doorvragen

- Wat is uw behoefte aan relaties met studenten?
- Voelt u zich gezien door de studenten?
- Wil u buiten de HHS ook omgaan met studenten?
- Trekt u zich onterechte kritiek van studenten aan?

B) En hoe ervaart u de relatie tussen u en uw collega's?

Mogelijke doorvragen

- Wat is uw behoefte aan relaties met collega's?
- Zijn de verhoudingen zo dat u vrijelijk uw mening kan geven?
- Wat vindt u van de samenwerking met uw collega-docenten?
- Hoe investeert u in uw relaties met collega's en andersom?
- Voelt u zich gezien en erkend door uw collega's?
- Wil u buiten de HHS ook omgaan met uw collega's?
- Trekt u zich kritiek van uw collega's aan?
- Hecht u belang aan de mening van collega's?

C) Kunt u mij ook nog wat vertellen over hoe u de relatie tussen u en uw leidinggevende ervaart?

Mogelijke doorvragen

- Wat is uw behoefte aan relaties met uw leidinggevende?
- Zijn de verhoudingen zo dat u vrijelijk uw mening kan geven?
- Wat vindt u van de samenwerking met uw leidinggevende?
- Hoe investeert u in uw relaties met leidinggevende en andersom?
- Voelt u zich gezien en erkend door uw leidinggevende?
- Wilt u buiten de HHS ook omgaan met uw leidinggevende?
- Trekt u zich kritiek van uw leidinggevende aan?
- Hecht u belang aan de mening van uw leidinggevende?

Onderzoeksvraag 2

In hoeverre wordt er tegemoet gekomen aan de behoefte van docenten aan competentie?

We hebben nu een poos gesproken over uw behoeften aan relatie in het werk. Zijn er nog dingen die ik niet genoemd heb maar die u wel kwijt wilt?

- A) Dan wil ik het nu graag hebben over de behoefte van docenten aan het ervaren van competentie in het werk. Voelt u zich over het algemeen competent voor uw werk? Wat geeft u hier voor cijfer aan als 5 staat voor zeer competent, 4 voor competent, 3 voor neutraal, 2 voor incompetent en 1 voor zeer incompetent?

Mogelijke doorvragen

- In hoeverre voelt u zich zeker over de kwaliteit van uw werk
- In welke mate voelt u waardering voor uw werk van studenten?
- In welke mate voelt u waardering voor uw werk van collega's?
- In welke mate voelt u waardering voor uw werk van leidinggevenden?
- In welke mate worden uw kennis en kwaliteiten benut?
- In hoeverre draagt uw gevoel van competent zijn bij aan de motivatie voor uw werk?
- In hoeverre draagt uw gevoel van competentie bij aan tevredenheid over uw werk?
- Wat tast uw gevoel van competent zijn in uw werk aan?

- B) En kunt u mij wat vertellen over de ontwikkeling van uw competenties?

Mogelijke doorvragen

- Bent u bewust bezig met de ontwikkeling van uw competenties?
- Biedt de HHS volgens u voldoende mogelijkheden om uzelf te ontwikkelen?
- Krijgt u hiervoor binnen de academie ook voldoende gelegenheid?
- Ervaart u ondersteuning van uw leidinggevende in uw gevoel van competent zijn?
- En ervaart u ondersteuning van uw leidinggevende bij uw ontwikkeling?
- Wat heeft u nodig om uw gevoel van competentie te vergroten of te behouden?

- C) Wat heeft u verder nog nodig van uw studenten, collega's en/of leidinggevenden om u competent te voelen?

Zouden intervisie of coaching een bijdrage kunnen leveren aan uw gevoel van competentie?

En docentstages?

Onderzoeksvraag 3

In hoeverre wordt er bij docenten tegemoet gekomen aan de behoefte van docenten aan autonomie?

Dit waren mijn vragen over uw behoeften aan competent voelen in het werk. Is er nog iets wat u hieraan toe wilt voegen?

- A) Dan wil ik het nu graag hebben over de behoefte van docenten aan het ervaren van autonomie in het werk. Voelt u zich over het algemeen zelfsturend in uw werk? Wat geeft u hier voor cijfer aan als 5 staat voor zeer zelfsturend, 4 voor enigszins zelfsturend, 3 voor neutraal, 2 voor weinig zelfsturend en 1 voor niet zelfsturend?

Mogelijke doorvragen

- Ervaart u mogelijkheden uzelf aan te sturen in uw werk wat betreft uw takenpakket?
 - Ervaart u mogelijkheden uzelf aan te sturen in uw werk wat betreft uw werkwijze?
 - Ervaart u beperkingen om uzelf aan te sturen in uw werk?
 - Ervaart u dat u aangestuurd wordt in uw werkzaamheden?
 - Hoe zelfsturend zou u willen zijn in uw werk?
 - In welke mate wordt u aangemoedigd om ideeën en issues naar voren te brengen?
- B) Is er een onderscheid tussen uw zelfsturendheid als docent en als medewerker van de academie?

Mogelijke doorvragen

- Heeft u invloed op de beslissingen die binnen de academie genomen worden en uw werkzaamheden aangaan?
 - Heeft u invloed op de manier van werken die de academie van u vraagt?
 - Hoe verhoudt uw zelfsturendheid in uw werk met studenten zich ten opzichte van uw zelfsturendheid in teamvergaderingen?
 - Bent u van mening dat u, als u een hoge mate van zelfsturing ervaart, u met meer plezier naar uw werk zal gaan en u meer betrokken zal voelen bij de academie?
- C) Interne en externe motivatie
- Kunt u een voorbeeld noemen van een activiteit in uw werk waarvoor u haast niet gemotiveerd bent maar wat wel moet?
 - En waarvoor bent u juist van binnenuit sterk gemotiveerd?
 - Bent u over het algemeen sterk van binnenuit of van buitenaf gemotiveerd bent?
 - Wat helpt u om de motivatie van binnenuit te verhogen?
 - Wat ontnemt u uw interne motivatie?
- D) Wat heeft u nodig om tot meer ervaring van autonomie te komen?

Dan nu mijn laatste vraag:

Waren er, toen u hier kwam werken, genoeg mogelijkheden om u snel thuis te voelen (relatie), u snel capabel te voelen (competentie) en om uw eigen keuzes en beslissingen te maken (autonomie). Waar kwam dat door en hoe ligt dat nu?

Dit was mijn laatste vraag en daarmee komt het einde van het interview in zicht. Heeft u nog iets gemist in mijn vragen wat u toe wil voegen?

Bijlage 2 Verklarende woordenlijst

Om dit onderzoeksrapport voor iedereen begrijpbaar en duidelijk te maken, wordt in onderstaande lijst een aantal begrippen toegelicht.

CMV	Cultureel Maatschappelijke Vorming, een opleiding waarbij studenten leren breed inzetbaar te zijn bij projecten om mensen te betrekken bij hun buurt, hun stad en de samenleving (www.hhs.nl , 8)
Curriculum	De inhoud van de opleiding wat betreft de vakken en de inhoud van die vakken
Facebook	Online sociaal netwerk, voornamelijk gericht op het privéleven
LinkedIn	Online sociaal netwerk, voornamelijk gericht op het werkende leven
Methoden	Een vak binnen de opleiding SPH waarbij de voor de hulpverlener relevante methoden aangeleerd worden
Minor	Bijvak tijdens de bacheloropleiding in het hoger onderwijs
MWD	Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, een opleiding waarbij studenten leren zich te ontwikkelen tot maatschappelijk werker waarin het begeleiden van mensen met problemen centraal staat (www.hhs.nl , 9)
Praktijkthemapdagen	Terugkomdagen op de hogeschool waarop de studenten SPH tijdens de derdejaarsstage onder begeleiding van een docent praktijkthema's behandelen
PDV-cursus	Cursus waarbij gewerkt wordt aan didactische ontwikkelingen en uitvoerende competenties en het in de praktijk inzetten en ontwikkelen hiervan (www.hhs.nl , 6)
Proefstuderen	Meelopen bij een opleiding om te ervaren hoe een studiedag eruit ziet
SLB	Studieloopbaanbegeleiding
SPH	Sociaal Pedagogische Hulpverlening, een opleiding waarbij studenten leren mensen met psychische problemen, lichamelijke of verstandelijke beperkingen en kinderen en hun ouders met opvoedingsproblemen op een verantwoorde manier te ondersteunen en begeleiden (www.hhs.nl , 7)
Stagebezoeken	Bezoeken die docenten aan de instellingen waar hun studenten stage lopen, afleggen
ZDT	Zelf-Determinatie Theorie, een theorie die stelt dat bevrediging van de aangeboren basisbehoeften aan relatie, competentie en autonomie optimale functionering en groei van de mens mogelijk maakt (Deci & Ryan, 2000)