

2011
2012

BEDRIJFSECONOMISCHE WETENSCHAPPEN

*master in de toegepaste economische wetenschappen:
accountancy en financiering*

Masterproef

*Leeftijdsfasebewust personeelsbeleid. Gevalstudie:
Secundaire school Limburg*

Promotor :
Prof. dr. Hilda MARTENS

Emine Demir

*Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van master in de toegepaste
economische wetenschappen , afstudeerrichting accountancy en financiering*

2011
2012

BEDRIJFSECONOMISCHE WETENSCHAPPEN

*master in de toegepaste economische wetenschappen:
accountancy en financiering*

Masterproef

*Leeftijdsfasebewust personeelsbeleid. Gevalstudie:
Secundaire school Limburg*

Promotor :
Prof. dr. Hilda MARTENS

Emine Demir

*Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van master in de toegepaste
economische wetenschappen , afstudeerrichting accountancy en financiering*

Woord Vooraf

Deze masterproef is geschreven naar aanleiding van de afronding van mijn studies Toegepaste Economische Wetenschappen aan de Universiteit Hasselt. Deze studie richt zich tot leeftijdsfasebewust personeelsbeleid in het secundair onderwijs. De focus ligt hierbij op de leerkrachten.

Mijn interesse ging uit naar dit onderwerp (leeftijdsfasebewust personeelsbeleid) in het onderwijs vooral omdat ik vind dat het personeelsbeleid op scholen in vergelijking met het bedrijfsleven, toch wel minder aandacht schenkt aan het welbevinden van zijn personeel. Een gemiste opportuniteit vind ik, want leerkrachten vormen de spil van het onderwijs en het onderwijs geeft vorm aan onze toekomst.

Bij deze wil ik mijn oprechte dank betuigen aan mijn promotor Prof. Dr. H. Martens voor haar goede begeleiding en kritische opmerkingen. Daarnaast wil ik mevrouw Cesar, leerkracht secundair onderwijs, bedanken voor haar tijd en hulp bij het vinden van respondenten voor mijn praktijkstudie.

Tot slot wil ik vooral mijn ouders, mijn zusje Emel Demir en broertje Hasan Demir heel erg bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun tijdens mijn hele studieloopbaan.

Samenvatting

Er is geen twijfel over dat een effectief personeelsbeleid even belangrijk is voor een non-profit instelling als voor een onderneming met winstoogmerk, vermits het personeel het hart van elke organisatie is. In deze masterproef willen we dieper ingaan op de onderwijssector. Gezien het voorname doel van het onderwijs en vooral in de context van de huidige kennisgedreven economie, is het hier naar ons inziens zelfs belangrijker om een goed personeelsbeleid te voeren. Een school die aandacht schenkt aan de ontwikkeling van haar docenten, m.a.w. aan de kwaliteit van de docenten, zal een zekere bijdrage hebben aan de kwaliteit van het onderwijs¹. Daarnaast is het onderwijs in België één van de bedrijfstakken die de vergrijzing het meest ervaart.

Het doel van deze masterproef is om de bevorderende en belemmerende factoren die een rol spelen bij de motivatie van leerkrachten in het secundair onderwijs te identificeren om deze gedurende de hele loopbaan gemotiveerd te houden. In een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid wordt immers gewerkt aan de werkgoesting van de personeelsleden. Daarom is een inzicht nodig in de bevorderende en belemmerende factoren die een rol spelen bij de motivatie om zodanig hierop te kunnen inspelen.

Deze eindverhandeling bestaat uit twee delen, namelijk een theoretisch deel en een praktijkgericht deel. Het praktijkonderzoek gebeurt in een secundaire school in Limburg die we School X noemen, omdat deze anoniem wenst te blijven. We behandelen dezelfde deelvragen voor beide delen.

In het eerste hoofdstuk wordt het belang van gemotiveerde leerkrachten weergegeven. Hierbij wordt de meerwaarde van gemotiveerde leerkrachten voor de leerlingen, de kwaliteit van het onderwijs en uiteraard ook voor de leerkrachten zelf besproken. Vervolgens wordt ook de kwaliteit van motivatie toegelicht. Niet iedere soort motivatie leidt immers tot positieve effecten. Daarbij geven we resultaten van onderzoeken naar de werkdruk die de Vlaamse leerkrachten ervaren. Tot slot wordt in dit hoofdstuk een beeld gegeven van de veranderende verwachtingen naar de leerkrachten toe. Zij dienen immers gemotiveerd te blijven om tegemoet te komen aan deze verwachtingen.

In leeftijdsfasebewust personeelsbeleid richt men zich op de noden en behoeften van zowel de oudere als de jongere werknemers. Bijgevolg achten we het noodzakelijk om inzicht te krijgen in de levensfaseverdeling bij leerkrachten met de bijhorende kenmerken. Daarvoor geven we in het tweede hoofdstuk eerst een overzicht van de uitgangspunten van leeftijdsfasebewust personeelsbeleid. Vervolgens worden kenmerken per leeftijdsfasegroep besproken die toegepast worden op de leerkrachten.

¹ Zie Beleidsnota Onderwijs (2009-2010) van Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke kansen en Brussel; McKinsey & Company, 2007.

In het derde hoofdstuk wordt verder ingegaan op het begrip motivatie. Het hoofdstuk begint met een uiteenzetting van het begrip aan de hand van verschillende theorieën, namelijk de Zelf-Determinatie theorie en de TFT-theorie. Vervolgens geven we een algemeen framework voor de bevorderende en belemmerende factoren voor de motivatie van werknemers. Hierbij is ook de balans tussen belasting en belastbaarheid van belang. Verstoring van deze balans kan immers negatief zijn voor het functioneren van de werknemer (Van Buul & Maas, 2005). Hierna volgt een meer specifieke literatuurstudie die de bevorderende en belemmerende factoren bespreekt met betrekking tot de leerkrachten. Er wordt uiteindelijk een samenvattende tabel geconstrueerd die vervolgens als basis wordt gebruikt voor het praktijkonderzoek.

Tot slot wordt in het vierde hoofdstuk de kritische succesfactoren besproken voor een succesvol leeftijdsfasebewust personeelsbeleid.

Al deze hoofdstukken worden toegepast op School X. Tot slot worden enkele adviezen gegeven voor deze school om een succesvol leeftijdsfasebewust personeelsbeleid te implementeren.

Inhoudsopgave

Woordvooraf

Samenvatting

Inhoudsopgave

Inleiding, Probleemstelling en Onderzoeksozet	1
1. Inleiding	1
2. Omschrijving van het Praktijkprobleem.....	3
3. Formulering Onderzoeksdoel en Centrale Onderzoeksvraag	5
4. Deelvragen	6
5. Onderzoeksozet	7
5.1. Theoretisch Luik	7
5.2. Praktijkgericht Luik	7
 Deel 1: Literatuurstudie	 13
Hoofdstuk 1: Belang van Motivatie.....	13
1. Meerwaarde	13
1.1. De Leerkracht – De Leerling	13
1.2. Kwaliteit van het Onderwijs	14
1.3. Kwaliteit van Motivatie.....	15
2. Werkdruk bij Vlaamse Leerkrachten	16
3. Veranderende Verwachtingen	17
3.1. Technologische Ontwikkelingen.....	18
3.2. Vakmanschap naar Meesterschap.....	19
3.3. Toenemend Belang Levenslang Leren	19
4. Conclusie	20
Hoofdstuk 2: Leeftijdsefasebewust Personeelsbeleid	23
1. Inleidende Begrippen	23
1.1. Definitie en Uitgangspunten	23
1.2. Belasting & Belastbaarheid en Model van Karasek	26
1.3. Veroudering	28
1.4. Noodzaak en Voordelen	28
2. Levensfaseverdeling	30
2.1. Levens- en Loopbaanfasen	30
2.2. Indeling Levensfasen (algemeen).....	32
2.3. Indeling Levensfasen (bij docenten)	33
3. Conclusie	34
Hoofdstuk 3: Bevorderende en Belemmerende Factoren.....	37
1. Algemeen	37
1.1. Motivatie.....	37
1.2. Bevorderende en Belemmerende Factoren	41
1.3. Balans tussen Belasting en Belastbaarheid	43
2. In het Onderwijs.....	44

2.1.	De Leerkracht en zijn Behoeften	44
2.2.	Samenvattende Tabel Bevorderende en Belemmerende Factoren	46
3.	Conclusie	48
Hoofdstuk 4: Kritische Succesfactoren		51
Deel 2: Praktijkstudie		55
Hoofdstuk 1: Bespreking van Onderzoekseenheid		55
1.	Kenmerken	55
2.	Het Personeelsbestand	56
Hoofdstuk 2: Onderzoeksresultaten		59
1.	Belang van Motivatie	59
1.1.	Resultaten.....	59
1.2.	Vergelijking met Literatuurstudie en Conclusie.....	60
2.	Leeftijdsefaseverdeling en Kenmerken	60
2.1.	Resultaten.....	60
2.2.	Vergelijking met Literatuurstudie en Conclusie.....	63
3.	Belemmerende en Bevorderende Factoren	64
3.1.	Resultaten.....	64
3.2.	Vergelijking met Literatuurstudie en Conclusie.....	68
Adviezen aan School X		71
Lijst van geraadpleegde werken		
Lijst van tabellen en figuren		
Bijlagen		

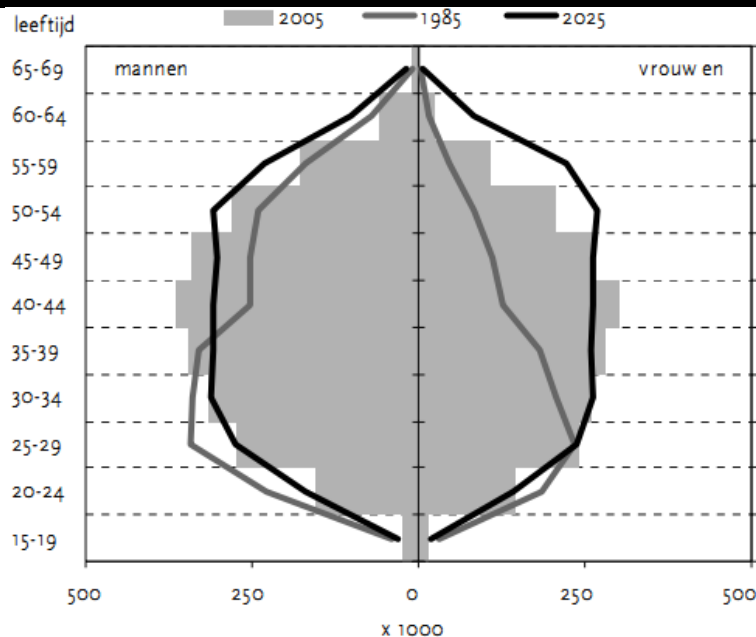
Inleiding, Probleemstelling en Onderzoekopzet

In dit deel geven we eerst een omschrijving van het praktijkprobleem. Vervolgens wordt het doel van het onderzoek aangegeven, waarna de centrale onderzoeksvraag met de bijhorende deelvragen worden uiteengezet. Tot slot bespreken we het onderzoekopzet, dit zowel voor het theoretisch deel als voor het deel van de praktijkstudie.

1. Inleiding

De vergrijzing is een belangrijk aandachtspunt van de laatste jaren. Deze is van groot belang voor de arbeidsmarkt. De arbeidsmarkt heeft, ten gevolge van de vergrijzing, in toenemende mate te maken met werknemers van oudere leeftijd. Cijfers uit Eurostat (2005) geven aan dat de potentiële beroepsbevolking (de leeftijdsgroep 15-64 jaar) in de landen van de Europese Unie veroudert en nog verder zal verouderen. Voor België bijvoorbeeld wordt het aandeel 55-plussers op de arbeidsmarkt tegen 2025 geschat op 14 procent. In 2000 en 2005 was dit percentage respectievelijk gelijk aan 6 en 9 procent. Dit is een niet te verwaarlozen prognose. De veroudering van de Belgische arbeidsmarkt is duidelijk zichtbaar in de onderstaande figuur die de veranderende leeftijds piramiden van de werkzame beroepsbevolking weergeeft.

Figuur 1: De werkzame beroepsbevolking in België naar geslacht en leeftijd in 1985, 2005 (statistiek) en 2025 (prognose)



Bron: Eurostat; Carone (2005)

Daarnaast blijft de leeftijdsgroep onder de 15 jaar dalen tegenover een stijging van de leeftijdsgroep 65+ (Eurostat, 2008)². Een alsmaar groeiende groep ouderen tegenover een kleinere groep nieuwe talenten die de arbeidsmarkt intreden, oftewel de ontgroening, heeft dan ook verschillende consequenties.

De gevolgen van vergrijzing en ontgroening zijn zowel op organisatie- als op maatschappelijk niveau. Een welbekend gevolg van de vergrijzing en ontgroening is dat *“de kosten van pensioenen en gezondheidszorg zullen stijgen, terwijl er steeds minder nieuwe actieve jongeren op de arbeidsmarkt komen om de inactieve ouderen te bekostigen”* (Vanmullem & Hondeghem, 2005). We zien daarbij dat de werkelijke pensioenleeftijd begint te dalen. Cijfers van het OESO duiden op een daling van 64,3 jaar in 1950 tot 57,7 jaar in 2000. Volgens schattingen van de vergrijzingscommissie zullen de uitgaven voor de sociale zekerheid stijgen met 3,6 procent van het BBP. Ook op organisatieniveau zijn er gevolgen zoals: het verlies van kennis en ervaring van een belangrijk deel van het personeel; het gebrek aan gekwalificeerd nieuw personeel in plaats van de uittredende ouderen (Ekamper, 2006), enz. Al deze zwaarwegende gevolgen brengen dan ook de noodzaak met zich mee om een vroegtijdige oplossing.

Leeftijdsebewust personeelsbeleid is een uitstekend antwoord op het probleem van de vergrijzing omdat het een proactieve benadering inhoudt. Dit concept wordt door Meijers (1997) omschreven als:

“Het systematisch op maat ontwikkelen van personeelsbeleid voor jongeren en ouderen met het doel maximale ontplooiing en optimale aanwending van hun kwaliteiten”.

Eenzijds wordt er aandacht besteed aan de ontplooiing van de werknemer zodat deze met volle tevredenheid zijn werk verricht (werknemersoptiek). Anderzijds tracht men door een optimale aanwending van de werknemer optimale resultaten te bereiken die ten voordele zijn van de organisatie (werkgeversoptiek). Bij het integreren van deze twee optieken, die een wederzijdse tevredenheid van werkgever en werknemer inhoudt, is maatwerk het uitgangspunt. Hierbij wordt niet enkel rekening gehouden met de behoeften en motieven van ouderen of enkel met die van de jongeren, maar men focust zich op talent van jong én oud!

Leeftijdsebewust personeelsbeleid is een uitstekend antwoord op het probleem van de vergrijzing omdat het een proactieve benadering inhoudt gericht op ontwikkeling en beweging (Buil & Maas, 2004). Men gaat niet wachten tot het te laat is maar op tijd acties ondernemen om op die manier een voortijdige uittrede van de werknemer te voorkomen. Hierbij is de ontwikkeling van de werknemer belangrijk. Men zorgt ervoor dat de werknemer niet ‘vastroest’ door hem in ‘beweging’ te houden (Martens et al., 2006). De organisatie en het individu zijn niet de enige die voordeel hebben aan een leeftijdsebewust personeelsbeleid. Aangezien het gaat om een maatschappelijk probleem, heeft de hele samenleving er baat bij (Vanmullem & Hondeghem, 2005).

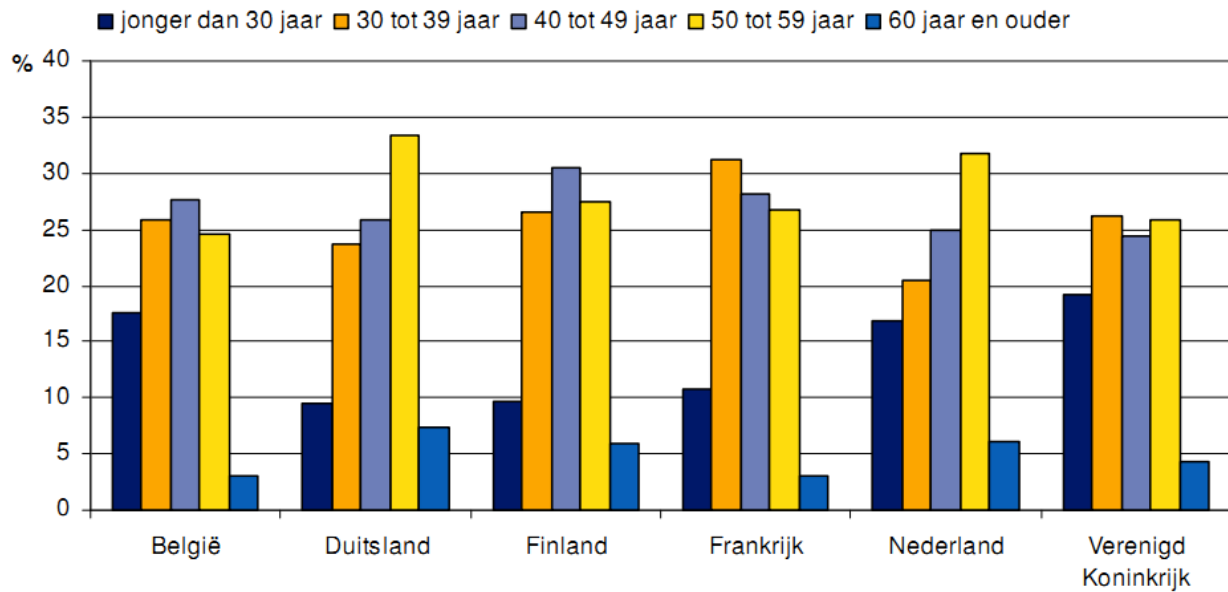
² In 2008 bedroegen deze twee leeftijdsgroepen respectievelijk 16,9% en 17,1%.

2. Omschrijving van het Praktijkprobleem

Het onderwijs in België is één van de bedrijfstakken die de vergrijzing het meest ervaart. Deze staat in België op de vierde plaats wanneer de bedrijfstakken worden gerangschikt op aandeel van de leeftijdsgroep 55-64 jaar in de werkzame beroepsbevolking (Eurostat, 2005).

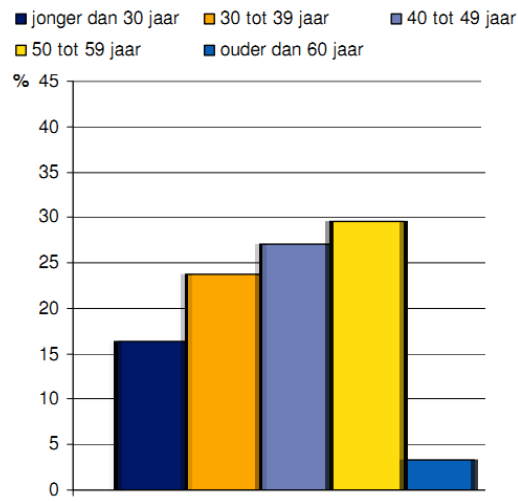
De vergrijzing van docenten is het grootst in Duitsland en Nederland. In 2008 was het percentage docenten in de leeftijdsgroep 50-59 jaar voor Duitsland 33,4% en voor Nederland 31,7% (OESO, 2008). België kent, in vergelijking met de andere landen, de meest evenredige verspreiding van de leeftijdscategorieën van de docenten. Onderstaande grafiek verduidelijkt deze uitspraken.

Figuur 2: Docenten naar leeftijd (%) in alle onderwijssectoren in 2008



Bron: Stamos.nl (StatExtracts, OESO)

Wanneer we enkel naar het secundair onderwijs kijken, zien we dat de vergrijzing hier meer zichtbaar is. Onderstaande grafiek geeft dit weer. De piek zit bij de leerkrachten in de leeftijdscategorie 50-59 jaar, namelijk op 30 procent.

Figuur 3: Docenten naar leeftijd in secundaire scholen in 2008

Bron: Stamos (StatExtracts, OESO)

Naast de gevolgen van de vergrijzing op maatschappelijk niveau, zullen scholen bij uittrede van oudere docenten heel wat waardevolle ervaringen verliezen, wat misschien meer telt (voor de scholen) dan de gevolgen op maatschappelijk niveau. De oudere docenten zijn immers een bron van levens- en werkervaring. Belangrijker nog, het gaat hier om de kwaliteit van het onderwijs. Het onderzoek van McKinsey & Company (2007) wijst uit dat de kwaliteit van het onderwijs nooit hoger kan zijn dan de kwaliteit van de leerkrachten. Deze waardevolle ervaringen mogen daarom zeker niet verloren gaan. Zoals hierboven ook aangegeven is leeftijdsfasebewust personeelsbeleid een proactief beleid. Het doel is om alle werknemers, jong en oud, gedurende de hele loopbaan gemotiveerd, betrokken en optimaal te houden en dit door rekening te houden met hun behoeften en mogelijkheden. Op die manier kunnen scholen de oudere werknemers langer aan het werk houden en dus een vroegtijdige uittrede voorkomen. 'Langer aan het werk' betekent in deze context dat men met plezier blijft lesgeven. Bij een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid wordt er getracht om een beleid te voeren dat de werkgoesting optimaal houdt in alle leeftijdsfasen!

Er is geen twijfel over dat een effectief en goed personeelsbeleid even belangrijk is voor een non-profit instelling als voor een onderneming met winstoogmerk, vermits het personeel het hart van elke organisatie is. In deze masterproef concentreren we ons op de onderwijssector. Gezien het voorname doel van het onderwijs en vooral in de context van de huidige kennisgedreven economie, is het hier naar mijn inziens zelfs belangrijker om een goed personeelsbeleid te voeren. Een school die aandacht

schenkt aan de ontwikkeling van haar docenten, m.a.w. aan de kwaliteit van haar docenten, zal een zekere bijdrage hebben aan de kwaliteit van het onderwijs³.

Daarnaast concentreren scholen zich vaak op de resultaten en/of motivatie van de leerlingen. In feite zijn zij een einduitkomst van een heel systeem waarin de leerkrachten een centrale functie vervullen. Er zijn heel wat onderzoeken naar de prestatie en motivatie van de leerlingen, maar heel beperkt voor de leerkrachten. Hiermee willen we zeker niet stellen dat de focus op de leerling onbelangrijk is. Maar een personeelsbeleid dat streeft naar het ontwikkelen, benutten en behouden van kennis en ervaring naar de leerkrachten toe is ook een voorwaarde voor kwaliteitsvol onderwijs. Want, zoals net ook aangegeven, de kwaliteit van de leerkrachten maakt de kwaliteit van het onderwijs.

Na de uiteenzetting van het praktijkprobleem en het belang om een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid te voeren, komen we tot de kernvraag van dit onderzoek. Deze wordt in het volgende punt beschreven en verantwoord.

3. Formulering Onderzoeksdoel en Centrale Onderzoeksvraag

Het doel van leeftijdsfasebewust personeelsbeleid is om alle werknemers, jong en oud, gedurende de hele loopbaan gemotiveerd, betrokken en optimaal te houden en dit door rekening te houden met hun behoeften en mogelijkheden. Toegepast op het onderwijs betekent dit dat scholen het maximum uit iedere leerkrachten kunnen halen aan de hand van een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid om zodanig te werken aan de kwaliteit van het aangeboden onderwijs.

Om werknemers optimaal te laten functioneren, speelt de motivatie een belangrijke rol (Steers et al., 2004). In het kader van leeftijdsfasebewust personeelsbeleid wordt er dan ook getracht om de werknemers gedurende hun hele loopbaan gemotiveerd te houden. De vraag die hierbij komt kijken is bijgevolg: Wat maakt dan dat werknemers gemotiveerd blijven werken? En wat belemmert deze motivatie? Het doel van deze masterproef is dan ook om deze elementen te identificeren bij leerkrachten, zodat men in een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid hiermee rekening kan houden.

De kernvraag van het onderzoek luidt bijgevolg als volgt:

Welke zijn de bevorderende en belemmerende factoren voor de leerkrachten om gedurende de hele loopbaan gemotiveerd te blijven?

³ Zie Beleidsnota Onderwijs (2009-2010) van Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke kansen en Brussel; McKinsey & Company, 2007.

4. Deelvragen

We trachten eerst aan de hand van de literatuur een antwoord te geven op de centrale onderzoeksvraag. Om hier een antwoord op te kunnen geven, behandelen we de volgende deelvragen:

- Wat is het belang van gemotiveerde leerkrachten?
- Hoe is de levensfaseverdeling bij leerkrachten en wat zijn de kenmerken per levensfaseverdeling?
- Welke belemmerende en bevorderende factoren zijn er voor de motivatie van de leerkrachten?
- Welke kritische succesfactoren zorgen voor een stimulerend personeelsbeleid waarbij de leerkrachten, jong en oud, gedurende de hele loopbaan gemotiveerd kunnen blijven?

Eerst en vooral is het van belang om de meerwaarde van gemotiveerde leerkrachten voor het onderwijs, de leerlingen en uiteraard ook voor de leerkrachten zelf weer te geven. Vervolgens trachten we de levensfaseverdeling met de bijhorende kenmerken bij leerkrachten te achterhalen. In een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid richt men zich op de noden en behoeften van zowel de oudere als de jongere werknemers. Bijgevolg is het noodzakelijk een inzicht te krijgen in deze kenmerken per levensfasegroep bij leerkrachten om hun behoeften te identificeren. Daarna gaan we verder in op de belemmerende en bevorderende factoren voor de motivatie van leerkrachten. Tot slot bespreken we ook enkele kritische succesfactoren die zorgen voor een stimulerend personeelsbeleid waarbij de leerkrachten, jong en oud, gedurende de hele loopbaan gemotiveerd kunnen blijven.

Na het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag met de bijhorende deelvragen, tracht ik deze bevindingen te vergelijken met een bepaalde school. Ik tracht met andere woorden de gelijkenissen en verschilpunten aan te duiden tussen theorie en praktijk voor een bepaalde case. Het praktijkonderzoek is gebeurd in school X in Limburg (hierna School X genoemd omdat deze anoniem wenst te blijven). De deelvragen worden aangepast aan deze school:

- Wat is het belang om als leerkracht gemotiveerd te zijn volgens de leerkrachten van School X?
- Hoe is de levensfaseverdeling en welke kenmerken per levensfasegroep kunnen we identificeren bij de leerkrachten van School X?
- Welke belemmerende en bevorderende factoren zijn er voor de motivatie van de leerkrachten van School X?
- Wat kan School X doen om de leerkrachten, jong en oud, gedurende de hele loopbaan gemotiveerd te houden?

5. Onderzoeksopzet

In dit punt geven we een beschrijving en verantwoording van de toegepaste werkwijze voor enerzijds de literatuurstudie (theoretisch luik), en anderzijds voor het praktijkonderzoek (praktijkgericht luik).

5.1. Theoretisch Luik

Om te beginnen was het belangrijk om een algemeen beeld te vormen van enerzijds het concept leeftijdsfasebewust personeelsbeleid en anderzijds over motivatie. Daarom heb ik in de eerste plaats gezocht naar algemene boeken over deze concepten. Op die manier heb ik inzicht gekregen in de belangrijkste uitgangspunten van leeftijdsfasebewust personeelsbeleid en de recent ontwikkelde motivatietheorieën. Vervolgens ben ik hierop verder ingegaan en meer specifieke informatie verzameld van boeken, wetenschappelijke artikels, masterproeven, enz. Deze heb ik vooral gevonden in de catalogi van U Hasselt (zoals Ebsco, Bronco, enz.) en uit wetenschappelijke zoekmachines (zoals Google Scholar).

Ik heb zowel in het Nederlands als in het Engels literatuur opgezocht zodat ook internationale informatie werd opgenomen in mijn studie. Hierbij heb ik getracht de meest relevante en recente (vanaf het jaartal 2000) teksten te gebruiken, hoewel ik soms van oudere bronnen gebruik heb gemaakt omdat deze relevante informatie inhielden.

Bij het opzoeken van literatuur heb ik vooral trefwoorden en auteurs gebruikt om te komen tot de literatuur. De lijsten van geraadpleegde werken in relevante boeken, wetenschappelijke artikels, enz. waren ook zeer nuttig.

Het was voor mij zeer moeilijk om een manier van aanpak te vinden voor het verwerken van de literatuur. Op een gegeven moment had ik heel wat literatuur verzameld, waardoor de rode draad wegviel. Daarom heb ik mijn literatuur opgesplitst in subonderwerpen, waarna ik aan de hand van het programma Foxitreader de relevante informatie heb geselecteerd en de nodige commentaar en opmerkingen heb toegevoegd.

Voldoende en gerichte literatuur is essentieel om vervolgens goed voorbereid het praktijkonderzoek aan te pakken.

5.2. Praktijkgericht Luik

Na een goede basis gevormd te hebben rond het thema ben ik overgegaan naar het praktijkgerichte deel in de secundaire School X in Limburg (bespreking van de onderzoekseenheid volgt later in *Deel 2: Praktijkstudie*). Hierbij werden de deelvragen, opgesteld voor het praktijkgedeelte, getoetst.

Selectie van de respondenten

Eerst werd contact opgenomen met de directeur van de school en het doel van mijn thesis werd besproken. De directeur stemde direct in op mijn vraag en vervolgens werd het aantal af te nemen

interviews afgesproken, namelijk 11 leerkrachten (dit is 15% van het leerkrachtenbestand in School X), en de plaats waar het afgenomen mocht worden, namelijk op de school zelf. Dit is een pluspunt omdat de leerkrachten tijdens of direct na de schooluren beschikbaar kunnen zijn, wat minder tijd kost voor de leerkrachten. Duidelijke afspraken met de directeur is uiterst belangrijk voor een goede eerste indruk en ook voor de communicatie om zodanig onduidelijkheden te vermijden.

Hierna werd er door de directeur e-mails verstuurd naar alle leerkrachten van deze school. In deze e-mails werd het doel van de praktijkstudie doorgegeven, namelijk het toetsen van de factoren die een rol spelen bij de motivatie om gedurende de hele loopbaan gemotiveerd te blijven. Daarnaast werd ook aangegeven dat er respondenten van elke leeftijdscategorie nodig zijn. Ook werd er in het kort uitleg gedaan over praktische gegevens zoals de duur van het interview (maximum één lesuur, dit zijn 50 minuten). Door een limiet op te leggen aan de duur van de interviews, werd het voor de leerkrachten gemakkelijker om tijdens springuren tijd te maken.

Vervolgens werden de reagerende leerkrachten doorverwezen. Hierbij heb ik opnieuw het doel en de aanpak van het interview toegelicht. Vervolgens is in samenspraak met de leerkracht een datum en een uur vastgelegd. Ook werd een lokaal voorzien voor de interviews. Deze werd ook meegedeeld. De bedoeling was om alle contacten professioneel te laten verlopen. Ook om de leerkrachten het gevoel te geven dat het ging om een wetenschappelijke studie.

De respondenten werden geselecteerd op basis van de verkregen reactie. De bedoeling was om de leerkrachten zelf te laten besluiten om al dan niet mee te doen aan het interview. Hierdoor creëren we een gevoel van autonomie bij de leerkrachten. Het is belangrijk voor de resultaten dat leerkrachten niet met tegenzin informatie geven over hun motivatiefactoren. Deze resultaten kunnen immers onjuist zijn omdat ze onder druk komen te staan.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de respondenten:

Nummer	Gegeven vak	Geslacht	Leeftijd	Aantal jaren in School X
1	Economie	V	62	40
2	Nederlands	V	39	17
3	Frans	V	42	20
4	Aardrijkskunde, Wiskunde en Fysica	M	47	26
5	Fysica	M	42	10
6	Nederlands	V	52	28
7	Lichamelijke Opvoeding (hierna afgekort als L.O.)	M	54	27
8	Fysica en Wiskunde	M	40	18
9	Geschiedenis en Latijn	M	24	1
10	Godsdienst	M	53	30

11	Boekhouden	M	29	1
----	------------	---	----	---

Diepte-interview

Er werd gekozen voor een diepte-interview. Deze kan men omschrijven als een intensief gesprek tussen de interviewer en de geïnterviewde waarbij gebruik wordt gemaakt van een topiclijst. Deze keuze ging vooral uit omwille van de volgende voordelen die verbonden zijn aan diepte-interviews:

- De interviewer heeft hierdoor de mogelijkheid om dieper in te gaan op de deelelementen van de bevraging (meer in vergelijking met focusgroepen). De respondent kan ook extra elementen aanhalen (in een enquête is dit niet het geval). Bij de bevorderende en belemmerende factoren voor de motivatie is dit van belang. Iedere leerkracht ervaart andere factoren als bevorderend of belemmerend.
- Het interview kan afgenomen worden op momenten wanneer het beste past voor de respondent. Dit is moeilijker wanneer men werkt met focusgroepen.
- Van minder welbespraakte personen kunnen door condities te creëren tijdens het interview, spontane reacties worden verkregen. Tijdens het interview is hier ook erg op gelet. Het was de bedoeling om de respondent op zijn gemak te laten voelen om zodanig ook antwoorden te krijgen die persoonlijk liggen.
- Het was belangrijk voor het onderzoek om leerkrachten individueel aan het woord te laten. Het gaat uiteindelijk om de bevorderende en belemmerende factoren die elke leerkracht persoonlijk ervaart. Er zijn ook factoren die heel persoonlijk liggen, zoals de band met de directie. In een groepsverband (bijvoorbeeld in een focusgroep) is het moeilijker om te spreken over deze elementen. Om de leerkrachten hier openlijk over te laten zijn, hebben we daarom voor diepte-interviews gekozen in plaats focusgroepen.
- Diepte-interviews zijn ook zeer nuttig wanneer het gaat om de perceptie van de respondenten (Van Gent, 2008). De belemmerende en bevorderende factoren zijn elementen die de respondenten elk anders percipiëren. De werk-gezin relatie bijvoorbeeld werd door ieder anders ervaren. De perceptie van de factoren kunnen op die manier beter achterhaald worden.

Een van de grootste nadelen van interviews is dat het aantal respondenten in vergelijking met vragenlijsten en focusgroepen geringer zijn in aantal, omdat deze individueel gebeuren, en nemen dus ook meer tijd in. Daarbij bestaat ook de mogelijkheid dat de respondent wordt beïnvloed door de interviewer. Daarom ben ik hierin zeer zorgvuldig geweest. Een ander nadeel dat ik zelf heb ondervonden is dat het soms moeilijk wordt om een geïnteresseerde houding te blijven aanhouden. Omdat elk interview over de dezelfde onderwerpen gaat, was dit naar de laatste interviews toe moeilijk.

Voorbereiding en aanpak van de interviews

Na de selectie en keuze van de aanpak van het praktijkonderzoek, was een kritische en correcte voorbereiding op zijn plaats. De vragen voor de interviews werden met de literatuur in het achterhoofd zeer zorgvuldig opgemaakt. Hierbij werd gebruik gemaakt van een semigestructureerde vragenlijst met een aantal gesprekspunten. In bijlage is een overzicht opgenomen van de leidende vragen voor de interviews. Naast deze inhoudelijke voorbereiding is het uitermate belangrijk bij interviews om stil te staan bij de manier van aanpak. Daarom zijn over de volgende elementen nagedacht en vervolgens toegepast op de interviews:

- Om te beginnen heb ik me voorgesteld en heb het onderwerp toegelicht. Een goede eerste indruk is immers belangrijk.
- Er werden condities gecreëerd om de respondenten op hun gemak te laten voelen zodat ze oprechte antwoorden zouden geven. Het voorzien van een lokaal kan hierbij meegespeeld hebben. Er werd bijvoorbeeld ook in het begin een introductie gegeven over het verloop en het doel van het interview. Daarnaast werd ook gevraagd om een interactief gesprek. De leerkrachten werden aangemoedigd om zelf ook terug vragen te stellen. Op die manier wordt gewerkt aan het welbevinden van de leerkracht tijdens het interview.
- In het begin werd gevraagd of het interview opgenomen mocht worden. Bij de minste aarzeling werd het niet gedaan. Daarbij werd aangegeven dat het audiobestand direct na het uitschrijven verwijderd zou worden (iedereen heeft ingestemd met een opname).
- Ook werd in het begin duidelijk gemaakt dat de uitgeschreven versie van de interviews terug naar de respondenten doorgestuurd zou worden. Als binnen de 10 dagen geen antwoord werd ontvangen, werden de antwoorden, verkregen tijdens het interview, aangenomen.
- Er werd getracht om zo professioneel mogelijk over te komen bij de respondenten om de nadruk op de wetenschappelijkheid te leggen. Het taalgebruik van de interviewer is in dit opzicht belangrijk.
- Daarbij werd overmate gelet op de geïnteresseerde houding van de interviewer tegenover de respondenten. Een goede relatieopbouw is immers uitermate belangrijk bij interviews omdat kwaliteitsvolle relaties zullen leiden tot kwaliteitsvolle resultaten!
- Tot slot was een dankwoord op zijn plaats.

Verwerking van de interviews

De gesprekken hebben meestal 50 minuten (het maximum) geduurd. Hierbij gaat het in dit onderzoek vooral om kwalitatieve data waar men zeer zorgvuldig mee dient om te gaan. Alle uitspraken of stellingen vernomen tijdens de interviews zijn daarom nauwkeurig geanalyseerd. Ook hier lag het zoeken naar een manier van aanpak moeilijk.

Alle interviews zijn opgenomen en vervolgens zijn deze uitgeschreven. Ten eerste heb ik alle interviews geordend door de antwoorden over dezelfde topics samen te zetten. Daarna heb ik deze antwoorden per topic geanalyseerd en uiteindelijk conclusies getrokken. De verhoudingen van de antwoorden van de respondenten is berekend door middel van een kruistabel.

Deel 1: Literatuurstudie

Hoofdstuk 1: Belang van Motivatie

De hoofdstukken van de literatuurstudie zijn gebaseerd op de deelvragen van deze masterproef. De eerste deelvraag die aan de basis ligt van dit hoofdstuk, luidt als volgt:

Wat is het belang van gemotiveerde leerkrachten?

Scholen concentreren zich vaak op de resultaten en/of motivatie van de leerlingen. In feite zijn zij een einduitkomst van een heel systeem waarin de leerkrachten een centrale functie vervullen. Hiermee willen we zeker niet stellen dat de focus op de leerling onbelangrijk is. In deze masterproef willen we de nadruk leggen op het feit dat gemotiveerde leerkrachten uitermate belangrijk zijn voor kwaliteitsvol onderwijs.

We bespreken eerst de waarde van gemotiveerde leerkrachten voor de leerlingen, voor het onderwijs (in zijn geheel) en uiteraard ook voor de leerkrachten zelf. Vervolgens bespreken we de kwaliteit van motivatie. Niet iedere soort motivatie leidt immers tot positieve effecten. Daarna geven we resultaten van onderzoeken naar de werkdruk die de Vlaamse leerkrachten ervaren. Tot slot geven we een beeld van de veranderende verwachtingen naar de leerkrachten toe. Zij dienen immers gemotiveerd te blijven om tegemoet te komen aan deze verwachtingen.

1. Meerwaarde

Er zijn heel wat onderzoeken naar en theorieën rond het concept motivatie. In dit deel trachten we met het oog op de eerste deelvraag ons te concentreren op de positieve effecten van gemotiveerde leerkrachten naar de leerlingen, het onderwijs en uiteraard ook naar de leerkrachten zelf toe. Hierbij is het belangrijk om in te zien dat niet alle soorten motivatie even kwalitatief zijn. Vandaar dat we ook de kwaliteit van motivatie bespreken aan de hand van de Zelf-Determinatie Theorie (hierna afgekort als ZDT). De theoretische benadering van de ZDT geeft volgens ons de meest krachtige en complete inzicht in de motivatie.

1.1. De Leerkracht – De Leerling

De motivatie van de werknemer speelt een rol bij het optimaal functioneren tijdens zijn werk (Steers et al., 2004). Callahan et al. (2003) stellen in hun onderzoek vast dat de intrinsieke motivatie van een persoon een positief effect heeft op de prestatie van die persoon. Woolfolk Hoy (2004) stelt dat een leerkracht die goed gemotiveerd is, een taak veel langer kan uitvoeren en hiervoor ook meer moeite

zal doen. Deze leerkracht doet zijn werk graag, haalt voldoening uit zijn vak en kan hier lang mee bezig zijn.

Vervolgens kunnen gemotiveerde leerkrachten hun motivatie ook overdragen aan hun leerlingen (Atkinson, 2005; Wild, Enzle & Hawkins, 1992). Schuit et al. (2011) hebben een onderzoek gedaan naar de rol van leerkrachten bij de motivatie van leerlingen⁴. Deze studie wijst uit dat de motivatie van de leerling gebaat is met een leerkracht...

- *Die motivatiebevorderende instructietechnieken hanteert.*
- *Met een hoge self-efficacy (= doelmatigheidsbeleving, dit is de mate waarin iemand gelooft in zijn competentieniveau in een bepaalde situatie).*
- *Met een sterke motivatie.*
- *Met een professionele houding van leren en onderzoeken, die vooral ingezet wordt om de eigen competenties op het gebied van motivatiebevorderende instructie te versterken.*

Andere onderzoeken geven daarbij ook aan dat leerkrachten een rol kunnen spelen bij de prestatie van de leerlingen (McKinsey & Company, 2007; Jungbluth, 2003). Nieto (2003) stelt dat goed gemotiveerde leerkrachten het beste voorhebben met hun leerlingen (Nieto, 2003).

Wanneer een leerkracht gemotiveerd is haalt hijzelf voldoening uit zijn werk; Vervolgens hebben ook de leerlingen baat bij goed gemotiveerde leerkrachten; Maar ook het onderwijs trekt hier zijn voordeel uit. Hierna bespreken we de meerwaarde voor het onderwijs.

1.2. Kwaliteit van het Onderwijs

Het internationale adviesbureau McKinsey & Company (2007) heeft een studie gepubliceerd waarin 25 schoolsystemen met elkaar vergeleken worden. De onderzochte schoolsystemen bestaan uit twee groepen. Een eerste groep bestaat uit de tien hoogst presterende schoolsystemen⁵ van de wereld volgens de PISA (Programme for International Student Assessment) die wordt gecoördineerd door de OECD (the Organisation for Economic Co-operation and Development). De volgende groep onderzochten zijn degenen die snel vooruitgang hebben geboekt en die onlangs hervormingen hebben doorgevoerd waarna de leerlingenresultaten zijn verhoogd. Deze opereren elk in verschillende politieke en culturele contexten en worden geconfronteerd met verschillende uitdagingen. Toch stelt men drie fundamentele overeenkomsten vast in de hoog presterende schoolsystemen. Deze succesvolle scholen doen drie zaken goed. Ten eerste stellen ze de beste leerkrachten aan; Ze halen

⁴ De ZDT ligt aan de basis van dit onderzoek. Deze wordt toegepast op de leerlingen.

⁵ De top vijf 'best performers' zijn: Canada, Finland, Japan, Singapore en Zuid-Korea.

het beste uit elke leraar; En tot slot, de leerkrachten treden op bij de minste achterstand dat bij de leerling wordt opgemerkt (McKinsey & Company, 2007).

Bij het benoemen van kwaliteitsvolle en effectieve leerkrachten houden de hoog presterende schoolsystemen rekening met de volgende elementen. De leerkracht dient naast zijn academische prestaties, ook over sterke interpersoonlijke en communicatieve vaardigheden te beschikken, bereid te zijn om zelf te leren en dient vooral erg gemotiveerd te zijn om les te geven. Men stelt vast dat "*the quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers*". Vervolgens wordt het maximum uit elke leerkracht gehaald. In Singapore bijvoorbeeld volgen de leerkrachten minimum 100 uren per jaar opleiding. In Finland en Japan dienen leerkrachten één maal per week een halve dag les te volgen bij andere docenten. Op die manier zorgt men er ook voor dat de ervaring en kennis van de oudere leerkrachten niet verloren gaan. Tot slot treden de leerkrachten op bij de minste achterstand van de leerlingen. De leerlingen in Singapore bijvoorbeeld die slecht scoren krijgen automatisch bijles van de leerkrachten. In Finland geeft één op de zeven leerkracht bijles en één op de drie leerling volgt bijles (McKinsey & Company, 2007).

De resultaten van het onderzoek van McKinsey & Company (2007) geven in grote lijnen aan dat leerkrachten uiterst belangrijk zijn voor kwaliteitsvol onderwijs. Ook andere onderzoeken, zoals de meta-analyse van Hattie (2009), geven aan dat de leerkracht de meest bepalende factor is voor de kwaliteit van het onderwijs.

Aldus kunnen we concluderen dat leerkrachten de spil vormen van kwaliteitsvol onderwijs. Om een leerkracht optimaal te laten functioneren, is de motivatie van deze leerkracht van grote waarde. Onderzoeken van Atkinson (2005) en Wild, Enzle & Hawkins (1992) tonen aan dat een goede motivatie de kwaliteit van leerkrachten in de hand werkt omdat deze leerkrachten op die manier ook de leerlingen kunnen motiveren.

1.3. Kwaliteit van Motivatie

In het vorige deel hebben we steeds aangehaald dat 'goed' gemotiveerde leerkrachten van belang zijn. Met de nadruk op 'goed' wijzen we op de kwaliteit van de motivatie. Er kunnen immers verschillende soorten motivatie onderscheiden worden en deze kunnen elk verschillende effecten hebben. Niet alle motivatievormen leiden dus tot even positieve effecten. We hebben reeds in de inleiding aangehaald dat we de kwaliteit van motivatie zullen bespreken aan de hand van de Zelf-Determinatie Theorie (ZDT).

De ZDT is een sterk ontwikkelde theorie die een onderscheid maakt tussen de *kwantiteit* en de *kwaliteit* van motivatie (Vansteenkiste et al., 2006). De ZDT stelt dat wanneer een werknemer heel erg gemotiveerd is (kwantiteit is hoog), dit niet noodzakelijk leidt tot betere resultaten omdat de kwaliteit van de motivatie laag is (Deci & Ryan, 2000). De ZDT richt zich dus eerder op de kwaliteit.

In de ZDT maakt men een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000; De Cooman et al., 2007; Lortie, 1975). Bij intrinsieke motivatie voert een persoon een taak uit omdat hij of zij de taak zelf boeiend vindt. Er is sprake van extrinsieke motivatie wanneer iemand een taak uitvoert omwille van een uitkomst (bijvoorbeeld een beloning, vermijden van een straf, enz.). Verder wordt extrinsieke motivatie ingedeeld in vier typen die elk een kwalitatief verschillende invloed hebben op het functioneren van de werknemer (Ryan & Connell, 1989). Deze kwalitatieve verschillen hangen af van de *"mate waarin extrinsiek gemotiveerd gedrag autonoom dan wel gecontroleerd gereguleerd is"* (Van Den Broeck et al., 2009). Er is sprake van gecontroleerde motivatie, wanneer een persoon een gedrag stelt omdat er een verplichting of druk aan gekoppeld is. En in het geval van autonome motivatie voert een persoon een taak uit met een gevoel van vrijheid en spontaniteit. Intrinsieke motivatie is inherent aan autonome motivatie. Dit wil zeggen dat intrinsieke motivatie de meest autonome vorm is (Gagné & Deci, 2005)⁶.

Onderzoek wijst uit dat intrinsieke redenen (zoals het graag omgaan met jongeren en het willen overbrengen van kennis en cultuur) aan de basis liggen bij het kiezen voor het beroep leraar (Cooman et al., 2007). Ook leerkrachten die al in het onderwijs staan, vinden intrinsieke elementen van het werk meer motiverend dan de extrinsieke elementen (Lortie, 1975).

2. Werkdruk bij Vlaamse Leerkrachten

Ver Heyen et al. (2003) hebben een onderzoek verricht naar de werkdruk bij leerkrachten in Vlaanderen. Er wordt in dit onderzoek een gestratificeerde toevalssteekproef getrokken van 2.345 leerkrachten uit 36 secundaire scholen in Vlaanderen. Er wordt rekening gehouden met de diversiteit van de scholen om op die manier een weerspiegeling te krijgen van de schoolpopulatie. De resultaten kunnen dus representatief worden gesteld voor de leerkrachtenpopulatie in Vlaanderen voor het jaar 2003. De gemiddelde leerkracht besteedde in 2003 gemiddeld 47 uren per week. Daarbij vonden 73% van de leerkrachten van het secundair onderwijs de taken van een leerkracht zwaar. Toch oefenden 93% van de leerkrachten hun beroep graag uit.

Dit onderzoek wordt vergeleken met een gelijkaardig onderzoek in 1990 (Wilde & Van Hooreweghe, 1991). Op die manier tracht men te achterhalen of de tijdsbesteding van de leerkracht in 2003 de afgelopen tien jaar is veranderd. Men stelt vast dat de leerkracht in 2003, 2 uren en 18 minuten meer tijd besteedde per schoolweek in vergelijking met het jaar 1990. Dit schrijft men in het onderzoek vooral toe aan de lesvoorbereidingen. Men besluit in het onderzoek dat dit wijst op de professionalisering van de leerkracht in vergelijking met een decennium geleden. Ook wordt geconstateerd dat in 2003 meer leerkrachten zich meestal zwaar belast voelden dan in 1990. Tot slot wordt in het onderzoek aangegeven dat bij leerkrachten in het secundair onderwijs, fysisch en

⁶ Al deze begrippen worden verder toegelicht en uitgewerkt in hoofdstuk 3, waarin het begrip motivatie in detail wordt behandeld.

psychisch onwelbevinden hoger ligt dan in de rest van de bevolking. Met fysisch onwelbevinden bedoelt men in dit onderzoek de gevolgen van stress, zoals maagstoornissen. Psychisch onwelbevinden daarnaast, slaat op psychische klachten zoals concentratiestoornissen.

Uit het recente onderzoek van het Agentschap van Onderwijsdiensten (Rapport Ziekteverzuim Vlaams Onderwijspersoneel 2010) blijkt dat het aantal ziektedagen bij leerkrachten jaar na jaar stijgt. Men heeft het hierbij om een stijging van 6,10% (in vergelijking met het voorgaande jaar), wat neerkomt op 5.595 dagen. *"De algemene tendens voor de jaren 2008 – 2010 is stijgend. Elk jaar zijn er meer attesten, meer dagen VVP-ziekte en meer personen die het verlof aanvragen. Het grootste aantal VVP-ziektedagen (in absolute cijfers) zit bij de leeftijdsgroepen 46-55 j en 56-65 j. De voornaamste oorzaak van de aanvragen zijn de psychosociale aandoeningen"*, aldus het rapport.

Een onderzoek van ISW Limits, een spin-off van de Katholieke Universiteit Leuven, wijst uit dat 9 procent van de leerkrachten een grote kans hebben op een burn-out. Dit percentage ligt iets hoger dan het gemiddelde.

Tot slot behandelen we de veranderende verwachtingen naar de leerkrachten toe.

3. Veranderende Verwachtingen

Het onderwijs dient voortdurend in dezelfde lijn te evolueren met de steeds veranderende maatschappij, die steeds hogere eisen stelt en alsmaar ingewikkelder wordt (Beleidsnota 2004-2009 Onderwijs en Vorming). De leerlingen worden stap voor stap klaargemaakt voor een vervolgopleiding en/of de arbeidsmarkt⁷, waar volop beweging is en de verwachtingen ook steeds hoger beginnen te liggen. In het huidige onderwijssysteem tracht men dan ook gepaste leerplannen samen te stellen die geregeld bijgesteld worden om de leerlingen hierop voor te bereiden. Leerkrachten zijn hierbij de spil in het onderwijs. Zij hebben immers de opdracht om deze leerplannen goed na te volgen en door te voeren, waarin ze natuurlijk ook de mogelijkheid krijgen op persoonlijk initiatief.

Hierna trachten we een beeld te geven van de belangrijkste veranderingen⁸ met betrekking tot de verwachtingen naar de leerkrachten toe. Deze zijn ontstaan door de steeds veranderende en evoluerende maatschappij en worden gesteld door de ouders van de leerlingen, het onderwijsteam en de maatschappij. Met het 'onderwijsteam' bedoelen we zowel de scholen als het Ministerie van Onderwijs. Het Ministerie stelt immers eindtermen en ontwikkelingsdoelen op waaraan de leerplannen dienen te voldoen. Daarnaast worden ook basiscompetenties gesteld voor de leerkrachten.

⁷ Dit is een van de strategische doelstellingen van het beleid, zie Beleidsnota Onderwijs (2009-2010) van Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke kansen en Brussel.

⁸ De belangrijkste veranderingen zijn gehaald uit het wetenschappelijke artikel van Admiraal-Hilgeman (2009). We beperken ons tot de belangrijkste veranderingen in verwachtingen.

3.1. Technologische Ontwikkelingen

Technologische ontwikkelingen zijn onstuitbaar en hebben een enorme impact gehad op de leermiddelen van de scholen. Technologieën zoals computers, laptops, overheadprojectors en beamers, die nog niet lang hun intrede kennen in het onderwijssysteem, zijn niet meer weg te denken van de scholen. Ook recentere uitvindingen zoals het digitale schoolplatform (bv. smartschool) en het digitale schoolbord (the smartboard) zijn nieuwkomers die al snel hun plaats hebben ingenomen. In bijlage 1 hebben we een tijdsbalk opgenomen met betrekking tot de leermiddelen en ICT die toepasselijk zijn op het onderwijs (Zwart, 2008).

ICT is ongetwijfeld een troef voor het onderwijs. De overheid tracht dan ook scholen aan te moedigen en te voorzien van de 'tegenwoordig noodzakelijke technologieën'. Een recent voorbeeld (augustus, 2011) is het akkoord met Telenet om scholen supersnel internet en een aantal gerelateerde diensten aan te bieden voor een redelijke prijs. ICT kan bijdragen tot een krachtige leeromgeving (De Corte, 1990; Ofsted, 2005). Simons (1999) omschrijft het begrip "*leeromgeving*" als "*het samenspel van alle maatregelen, materialen en begeleidingsvormen die erop gericht zijn het leren te faciliteren*". Het is van belang dat leerkrachten nadenken over welke functionaliteiten voor welke vakken het meest gepast zijn om ondersteuning te bieden bij het leerproces van de leerlingen (Simons, 2003). De leerkrachten kunnen bijvoorbeeld aan de hand van gepaste ICT-functionaliteiten de leerprocessen van de leerlingen bevorderen en zodanig een krachtige leeromgeving stimuleren. Ook de scholen kunnen hun administratieve processen efficiënter laten verlopen door gebruik te maken van gepaste ICT-functionaliteiten. Kortom, zowel de leeromgeving als de werkomgeving hebben voordeel bij het gebruik van ICT (zie Simons, 2003 voor een uitgebreid overzicht van de voordelen van ICT voor het onderwijs). Bij het streven naar een efficiënte en effectieve leeromgeving is dus ICT een belangrijke tool.

Aldus wordt duidelijk dat de leerkrachten hun didactische ICT-vaardigheden dienen uit te bereiden om enerzijds deze functionaliteiten te kunnen benutten in de klas, maar anderzijds ook om mee te kunnen deelnemen aan het systeem van de school (bijvoorbeeld via Smartschool in contact blijven met de leerlingen en andere personeelsleden, aanpassen van de digitale agenda, documenten uploaden, enz.). Toch is het niet even eenvoudig voor elke leerkracht om mee te gaan met deze ontwikkelingen. Gelderblom et al. (2001) stellen in hun onderzoek vast dat ouderen meer problemen ervaren bij het gebruik van ICT. Nieuwe technologieën worden steeds sneller ontwikkeld en worden ook steeds complexer. Daarom stellen veel auteurs vast dat opleiding en training voor het gebruik van deze functionaliteiten noodzakelijk is (voor zowel oudere als jongere werknemers) (Smith et al., 2005; Ofsted, 2005).

Voor dit deel kunnen we concluderen dat ICT een belangrijke tool is bij het creëren van een krachtige leeromgeving. Leerkrachten hebben hierbij een belangrijke rol. Zij dienen immers hun ICT-vaardigheden up-to-date te houden en gepaste ICT-functionaliteiten te selecteren voor de door hun

gegeven vakken. Veel auteurs zijn van mening dat opleiding en training voor het gebruik van ICT nodig is.

3.2. Vakmanschap naar Meesterschap

Bolhuis (2000) stelt in zijn boek 'Naar zelfstandig leren' vast dat er een ontwikkeling is naar meer activerend onderwijs. Activerend onderwijs slaat een brug tussen het 'oude' overdrachtsmodel waarin de leerstof centraal staat en de docent de expert is en het meer recentere ontwerpmodel waarbij alles draait om het leerproces van de leerling en de docent als begeleider die het leerproces stimuleert. Vandaag de dag zijn termen zoals 'begeleid zelfstandig leren', 'actief leren', 'zelfstudie', 'leren leren', enz. veelgehoorde begrippen binnen het onderwijsveld. Al deze begrippen die worden gedefinieerd als het *nieuw leren*, hebben een gemeenschappelijk kenmerk, namelijk het actief, betekenisgericht, toepassingsgericht, zelfstandig en samenwerkend leren van de leerlingen bevorderen (Vermunt, 2006). Tegenwoordig wordt er in schoolvakken met nieuwe methoden gewerkt. Het accent ligt nu meer op het leren, waarbij de leerling wordt aangezet om zijn eigen leren te sturen (Zimmerman & Schunk, 2001). In dit opzicht is er een zekere bijkomende vereiste naar de leerkrachten toe. Het gaat allang niet meer om enkel deskundig te zijn in een vakgebied (vakmanschap) om zodanig kennis over te brengen aan de leerlingen, maar het gaat ook om het meesterschap. Met deze laatste wilt men zeggen dat leerkrachten de leerprocessen van leerlingen dienen te organiseren en te begeleiden (Bolhuis, 2000). Leerkrachten dienen bijgevolg inzicht te hebben in de leerstijlen van de leerlingen en zullen de gebruikte werkvormen daaraan moeten afstemmen (Bolhuis, 2000). Kortom, leerkrachten dienen tegenwoordig naast de grondige kennis van het vak ook over meer vaardigheden⁹ te beschikken (Bronkhorst, 2005).

Literatuur toont dus aan dat er een zekere perspectiefwisseling is naar de leerkrachten toe waardoor hun kennis en vaardigheden dienen afgestemd te worden op meer activerend onderwijs. De nieuwe vormen van onderwijs en leren vergt dan ook bijkomende inzet van de leerkrachten om deze vaardigheden te ontwikkelen en eigen te maken (Vermunt, 2006).

3.3. Toenemend Belang Levenslang Leren

In het huidige systeem gericht op kennis is levenslang leren een concurrentievermogen. Kennis verruimt voortdurend in reikwijdte en wordt ook steeds sneller ontwikkeld (Beleidsnota Onderwijs, 2009-2010). Vooral voor het onderwijs is kennis enorm van belang. In een toespraak spreekt de voorzitter van SER (Sociaal Economische Raad, Nederland, 2008), over "het onderwijs als fundament voor een sterke kenniseconomie", die volgens mij mooi aangeeft hoe essentieel het onderwijs is voor de huidige *informatiesamenleving*. Ook op Europees niveau streeft men naar een kenniseconomie met een kwaliteitsvol onderwijs als een van de pijlers daarvan. Een voorbeeld van een project op Europees

⁹ In bijlage is een schema (Vermunt, 2006) opgenomen die per onderwijsvorm aangeeft over welke vaardigheden de leerkrachten dienen te beschikken. Voor meer vergelijkend onderzoek tussen de vaardigheden van nu en vroeger van de leerkrachten, zie Mertens et al. (2003).

niveau is de EQF. Een van de twee belangrijkste doelstellingen van het Europees raamwerk voor kwalificaties (EQF) is binnen de EU-landen levenslang leren bij leerkrachten bevorderen.

Technologische ontwikkelingen, nieuwe visies op het onderwijs en het leren (het nieuw leren), de evoluerende kennismaatschappij, enz. achten permanente vorming en bijscholing bij leerkrachten noodzakelijk. De wil (motivatie) van een leerkracht om levenslang te leren als drijvende kracht om voortdurend kennis op te doen is daarom uitermate belangrijk. Een docent zal zelf moeten bijscholen en bijleren om vervolgens de leerlingen te kunnen onderwijzen en te begeleiden in hun leerproces. Een leerkracht die uiteraard een voorbeeldfunctie vervult, zal door op een actieve (leergierige en ijverige) manier voor de klas te staan, de leerlingen aanmoedigen om in hun leerproces deze houding over te nemen. Op die manier innoveert de leerkracht, deelt kennis met de leerlingen en behoudt plezier in zijn of haar werk (Weggeman, 2007).

Voor dit gedeelte kunnen we besluiten dat leerkrachten naast de kennis van het vak en de vaardigheden die noodzakelijk worden geacht bij het lesgeven, ook een leergierige houding aan te nemen en te streven naar persoonlijke groei. De leermotivatie van de docent is dus een belangrijk aspect bij het leerkracht-zijn.

4. Conclusie

Onze eerste deelvraag handelt over het belang van gemotiveerde leerkrachten. In dit hoofdstuk hebben we getracht om de meerwaarde hiervan te schetsen. Woolfolk Hoy (2004) stelt dat een leerkracht die gemotiveerd is, een taak veel langer kan uitvoeren en hiervoor ook meer moeite zal doen. Deze leerkracht doet zijn werk graag, haalt voldoening uit zijn vak en kan hier lang mee bezig zijn. Vervolgens geven onderzoeken aan dat gemotiveerde leerkrachten een rol spelen bij zowel de motivatie als de prestatie van de leerlingen. Daarnaast tonen onderzoeken van Atkinson (2005) en Wild, Enzle & Hawkins (1992) ook aan dat een goede motivatie de kwaliteit van leerkrachten in de hand werkt omdat deze leerkrachten op die manier ook de leerlingen kunnen motiveren. Bijgevolg komt de kwaliteit van het onderwijs hierbij ten goede, want *"the quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers"* McKinsey (2007).

Een belangrijke opmerking hierbij is de kwaliteit van de motivatie. De ZDT onderscheidt autonome motivatie van gecontroleerde motivatie en intrinsieke van extrinsieke motivatie. De meest autonome vorm van motivatie is intrinsieke motivatie (Gagné & Deci, 2005). Verder wordt extrinsieke motivatie ingedeeld in vier typen die elk een kwalitatief verschillende invloed hebben op het functioneren van de werknemer. Hier komen we later op terug in *Hoofdstuk 3*.

Vervolgens hebben we het noodzakelijk geacht om ook te kijken naar de werkdruk die Vlaamse leerkrachten ervaren. Heel wat onderzoeken wijzen op de hoge werkdruk van de leerkracht. Fysisch en psychisch onwelbevinden liggen bij de leerkrachten hoger dan de rest van de bevolking. Dit duidt nogmaals op het belang van de motivatie van de leerkracht.

We hebben tot slot de veranderende verwachtingen naar de leraren toe geschetst. Eerst zijn we begonnen met de technologische ontwikkelingen die ongetwijfeld een enorme impact hebben gehad op de leermiddelen van de scholen. Leerkrachten dienen hun didactische ICT-vaardigheden uit te bereiden om enerzijds deze functionaliteiten te kunnen benutten in de klas, maar anderzijds ook om mee te kunnen deelnemen aan het systeem van de school (bv. het digitale schoolplatform). ICT is immers een krachtige tool bij het creëren van een krachtige leeromgeving.

Daarbij toont de literatuur ook aan dat er een zekere perspectiefwisseling is naar de leerkrachten toe waardoor hun kennis en vaardigheden dienen afgestemd te worden op meer activerend onderwijs. De nieuwe vormen van onderwijs en leren vergt dan ook bijkomende inzet van de leerkrachten om deze vaardigheden te ontwikkelen en eigen te maken (Vermunt, 2006).

Verder dienen leerkrachten naast de kennis van het vak en de vaardigheden die noodzakelijk worden geacht bij het lesgeven, ook een leergierige houding aan te nemen en te streven naar persoonlijke groei. De leermotivatatie van de docent is dus een belangrijk aspect bij het leerkracht-zijn omwille van het toenemende belang van levenslang leren.

We kunnen dus concluderen dat de verwachtingen naar de leerkrachten toe zijn gestegen. Leerkrachten dienen te voldoen aan deze verwachtingen. Zij dienen up-to-date te blijven met verschillende ontwikkelingen zoals in technologie, informatiemaatschappij, enz. Deze ontwikkelingen maken het niet gemakkelijk voor de leerkracht. Dit blijkt uit heel wat onderzoek naar de werkdruk van de leerkrachten.

Uiteindelijk wil ik het belang van leerkrachten in het onderwijs zeker nog aanduiden met het volgende citaat van Hamachek (1999):

"Consciously, we teach what we know, unconsciously we teach who we are".

Hoofdstuk 2: Leeftijdsfasebewust Personeelsbeleid

In een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid (hierna afgekort als LBPB) tracht men een zodanig personeelsbeleid te voeren waarbij jongeren en ouderen gemotiveerd blijven, of anders gezegd, met plezier naar het werk komen. Met dit voor ogen hebben we dan ook in het eerste hoofdstuk het belang van gemotiveerde leerkrachten besproken. Het is uitermate belangrijk dat leerkrachten met werkgoesting naar school komen. Dit heeft niet enkel voordeel voor de leerkracht zelf, de leerlingen en de school maar ook voor de kwaliteit van het onderwijs (zie *Hoofdstuk 1; 1. Meerwaarde*). In dit soort beleid richt men zich op de noden en behoeften van zowel de oudere als de jongere werknemers. Bijgevolg achten we het noodzakelijk om inzicht te krijgen in de levensfaseverdeling bij leerkrachten met de bijhorende kenmerken. De tweede deelvraag luidt als volgt:

Hoe is de levensfaseverdeling bij docenten en wat zijn de kenmerken per levensfasegroep?

Om een antwoord te kunnen geven op deze tweede deelvraag is het nodig om eerst en vooral het concept LBPB te beschrijven. Daarom geven we eerst een algemeen overzicht, waarna we aan de hand van de literatuur trachten een antwoord te geven op deze deelvraag.

1. Inleidende Begrippen

We beginnen eerst met een definitie en een verdere bespreking van LBPB. Vervolgens zullen we de deelaspecten daarvan bespreken. Ook is het belangrijk om in te zien welke voordelen dit soort beleid heeft voor de werkgever, de werknemer en de organisatie.

1.1. Definitie en Uitgangspunten

We beginnen met een definitie van het begrip LBPB. Aan de hand van deze definitie trachten we de verschillende uitgangspunten van dit soort beleid te bespreken.

LBPB wordt door Meijers (1997) omschreven als:

*"Het systematisch **op maat ontwikkelen** van personeelsbeleid voor **jongeren en ouderen** met het doel **maximale ontplooiing** en **optimale aanwending** van hun **kwaliteiten**."*

Eenzijds wordt er aandacht besteed aan de **ontplooiing van de werknemer** zodat deze met volle tevredenheid zijn werk verricht (werknemersoptiek). Anderzijds tracht men door een **optimale aanwending** van de werknemer optimale resultaten te bereiken die ten voordele zijn van de organisatie (werkgeversoptiek). Onderstaande twee tabellen geven een gedetailleerder overzicht van de doelstellingen van leeftijdsfasebewust personeelsbeleid vanuit werkgevers- en werknemersoptiek.

Tabel 1: Doelstellingen vanuit werkgeversoptiek

- Werknemers zo lang mogelijk 'aan boord' houden en voorkomen dat kennis, ervaring en competenties voortijdig voor de organisatie verloren gaan.
- Tegenwicht bieden aan functionele veroudering, relatieve veroudering en ervaringsconcentratie, waardoor werknemers langer en op basis van wederzijds genoeg inzetbaar blijven.
- Ziekteverzuim en voortijdige uitval van werknemers voorkomen.
- Conditie creëren op basis waarvan de werknemer de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van zijn eigen loopbaan waar kan maken.
- Conditie creëren voor de permanente ontwikkeling van kennis, kunde en competenties, waardoor de werknemer optimaal inzetbaar blijft.
- De arbeidstevredenheid van werknemers vergroten en hierdoor een positieve invloed uitoefenen op de arbeidsverhoudingen.
- De employability van de werknemer gedurende al zijn levensfasen ontwikkelen en in stand houden, en daarmee de flexibiliteit van de organisatie bevorderen.

Bron: Van Buul & Maas (2005)

Tabel 2: Doelstellingen vanuit werknemersoptiek

- De werknemer in staat stellen zich te blijven ontwikkelen en daardoor een waardevolle kracht binnen de organisatie te blijven.
- De werknemer in staat stellen zijn eigen verantwoordelijkheid voor zijn loopbaan en de ontwikkeling daarvan waar te maken, door een goede ondersteuning en facilitering.
- Het beeld van oudere werknemers in de organisatie in positieve zin bijstellen. Hierdoor wijzigt ook het zelfbeeld van de oudere werknemer in positieve zin, waardoor hij zichzelf als een waardevolle kracht blijft zien.
- De werknemer aanspreken op intrinsieke motivatoren in relatie tot zijn levensfasen, zoals het kunnen dragen van verantwoordelijkheid en het staan voor nieuwe uitdagingen.
- De verhouding tussen de belasting en de belastbaarheid van de werknemer in relatie tot zijn levensfase structureel bespreekbaar maken met de leidinggevende, waardoor de werknemer in staat wordt gesteld om zo optimaal mogelijk te functioneren.
- De werknemer mogelijkheden geven om zelf ideeën naar voren te brengen voor nieuwe taken of functies, zoals mentorschap e.d. (Personeelsinstrumenten als functionerings- en beoordelingsgesprekken en werkoverleg zijn en blijven gedurende alle levensfasen van grote betekenis).

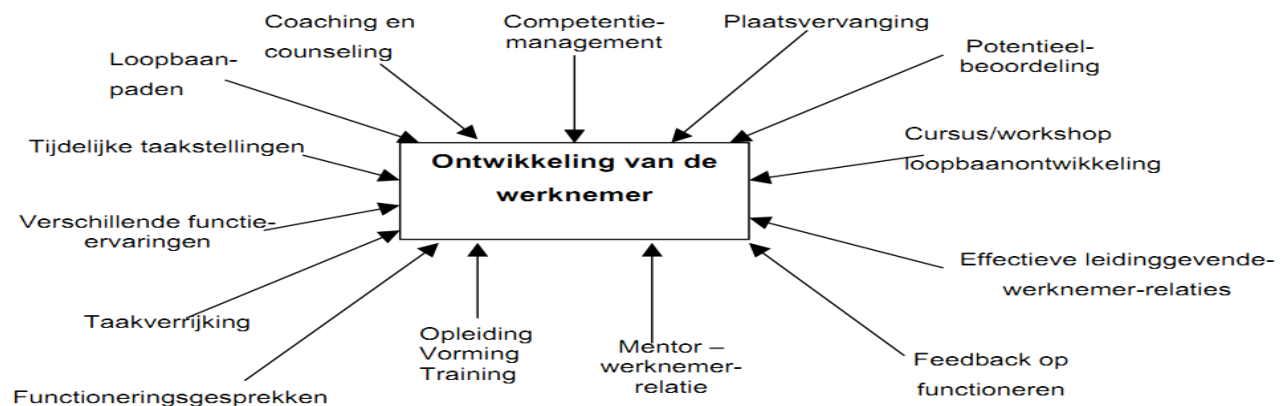
- De medewerker gedurende al zijn levensfasen gebruik laten maken van opleiding, vorming en training, afgestemd op de accenten van de betreffende levensfase.

Bron: Van Buul & Maas (2005)

Door het integreren van deze twee optieken tracht men dan ook beide partijen tevreden te stellen. Want een wederzijdse tevredenheid tussen werkgever en werknemer zorgt voor een sterke basis voor de organisatie. Het personeel is gelijk de bouwstenen en het personeelsbeleid de fundering van een gebouw. Als wij als organisatie met een goed personeelsbeleid trachten de werknemers tevreden te stellen, waarbij wij zelf ook ten voordele komen, zullen we een sterke basis creëren die niet snel wordt getroffen door de minste schokken. Het personeel is nu eenmaal het hart van de organisatie, en daarom dient men het bewust te begeleiden.

Daarnaast is **maatwerk** het uitgangspunt. Dit betekent dat er geen vast stramien is binnen het kader van LBPB die op iedere organisatie toegepast kan worden. Een organisatie dient aan de hand van de meest geschikte instrumenten de vooropgestelde doelen te bereiken (Van Buul & Maas, 2005). Hetgeen voor een school optimaal is, kan bijvoorbeeld in een productieonderneming niet van toepassing zijn. Om een beeld te geven van de veelheid aan middelen geven we hieronder een samenvattende figuur weer van de instrumenten binnen LBPB.

Figuur 4: Instrumenten van LBPB



Bron: Van Buul & Maas (2005)

Belangrijk is dus dat bij de implementatie van LBPB, organisaties goed geanalyseerd worden. Op basis van deze analyse kan worden vastgesteld in welke mate de elementen van de organisatie overeenstemmen met en/of tekort komen aan de eisen van LBPB. Het maatwerk begint met de indiensttreding van de werknemer en gaat tot het einde van zijn loopbaan binnen de organisatie (Martens et al., 2006).

LBPB is een **proactief** beleid. Men gaat niet wachten tot het te laat is maar op tijd acties ondernemen om op die manier een voortijdige uittrede van de werknemer te voorkomen. Proactiviteit is een essentiële invalshoek van LBPB om de doelen van LBPB te kunnen realiseren (Van Buul & Maas, 2005).

LBPB mag zeker niet verward worden met ouderenbeleid. In LBPB wordt niet enkel rekening gehouden met de behoeften en motieven van ouderen of enkel met die van de jongeren, maar men focust zich op talent van **jong en oud!** LBPB houdt hierbij rekening met de **kwaliteiten** van de werknemers in elke levens- of loopbaanfasen (besproken in punt 2. *In het Onderwijs*). Er wordt dus getracht om gedurende de hele loopbaan de werknemer optimaal in te zetten, m.a.w. *“het beste in alle medewerkers naar boven te halen”* (Martens et al., 2006).

Leeftijdsebewust personeelsbeleid is gericht op **ontwikkeling en beweging** (Buul & Maas, 2005). Hierbij is de ontwikkeling van de werknemer belangrijk. Men zorgt er voor dat de werknemer niet ‘vastroest’ door hem in ‘beweging’ te houden (Martens et al., 2006).

Kortom, LBPB is gericht op *“het ontwikkelen, benutten en behouden van capaciteiten, kennis en ervaring van alle individuele werknemers in alle leeftijdscategorieën op korte en op lange termijn, waarbij rekening wordt gehouden met veranderende mogelijkheden en behoeften”* (Langendoen, 1998).

1.2. Belasting & Belastbaarheid en Model van Karasek

In het kader van LBPB is het essentieel dat organisaties in elke levensfase een evenwicht trachten te vinden tussen de belasting en belastbaarheid van de werknemers (Van Buul & Maas, 2005). Bij verstoring van het evenwicht ontstaat een ongezonde werkdruk (Veldhoven, 1996).

De belasting van een werknemer kan men omschrijven als de draaglast. Deze wordt door twee aspecten gevormd (Van Buul & Maas, 2005). Enerzijds spelen kwalitatieve en kwantitatieve factoren een rol. Kwantiteit slaat op de hoeveelheid van de taken die de werknemer moet uitvoeren. En de kwaliteit van een werk is de aard van de belasting. Deze kan fysiek of mentaal zijn, waarbij de moeilijkheidsgraad en de complexiteit van het werk een rol speelt. Anderzijds wordt de belasting gevormd door objectieve en subjectieve factoren. Objectieve factoren zijn gemakkelijk vast te stellen, bijvoorbeeld de hoeveelheid van de taken. Subjectieve factoren zijn moeilijk meetbaar. De kwaliteit van de belasting bijvoorbeeld is meer subjectief. Binnen LBPB zijn deze subjectieve factoren meer van belang.

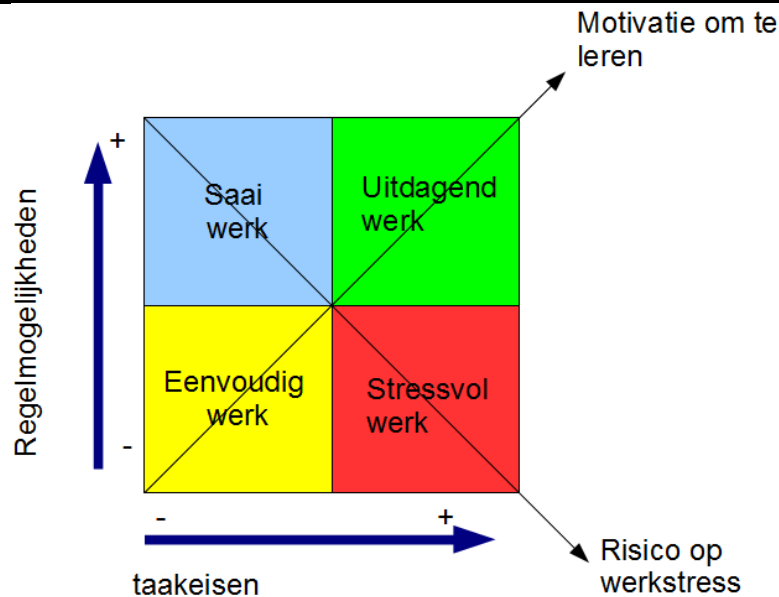
Bij de belastbaarheid spelen fysieke en psychische factoren een rol. De belastbaarheid kan men omschrijven als de draagkracht van een werknemer.

Tot slot kunnen we stellen dat organisaties een evenwicht dienen te vinden tussen welke taken/opdrachten ze van de werknemers verwachten en wat zij effectief ook kunnen doen (dus een

evenwicht tussen de belasting en belastbaarheid). Hierbij is het belangrijk dat organisaties ook inzicht hebben in hoe de werknemers hun werkbelasting ervaren (de subjectieve factoren) (Van Buul & Maas, 2005).

Naast de belasting en belastbaarheid kunnen we ook het model van Karasek (1979) aanhalen. Deze zijn vergelijkbaar met elkaar. Ook in dit model gaat het om het handhaven van een evenwicht tussen twee zaken, namelijk tussen *psychologische taakeisen* en *regelmogelijkheden*. Onderstaande figuur geeft een overzicht van dit model.

Figuur 5: Job Demand-Control Model van Karasek



Bron: Karasek (eerste versie uit 1979)

Er wordt gesteld dat er een interactie is tussen *psychologische taakeisen* en *regelmogelijkheden*. Wanneer er hoge taakeisen verbonden zijn aan het werk en wanneer we hierin geen of weinig regelmogelijkheden (de mate waarin men kan omgaan met deze gestelde taakeisen) hebben, wordt het werk ervaren als een ongezond en stressvol werk. Ook wanneer er weinig taakeisen aan zijn verbonden, leidt dit tot een ongezonde situatie. Er is sprake van een gezonde werkdruk wanneer hoge taakeisen met goede regelmogelijkheden worden gesteld. Karasek (1979) stelt dat hoge taakeisen ervoor zorgen dat mensen kunnen leren uit hun werk. Daarnaast leren ze ook hun vaardigheden gebruiken. Men stelt ook dat regelmogelijkheden bij het werk noodzakelijk zijn voor het leren: "ze stellen ons in staat zelf de beste werkstrategie te ontwikkelen, te verfijnen of te veranderen" (Christis, 1998). Dit soort werk wordt bijgevolg ervaren als *uitdagend*.

Later is door Karasek & Theorell (1990) een extra factor toegevoegd, namelijk *de sociale steun* (van collega's, leidinggevenden, enz.). Deze verminderen de klachten die ontstaan door de ervaren

werkdruk. Persoonlijkheidskenmerken die uiteraard ook een rol spelen (Van Buul & Maas, 2005; Doef, 2000) worden in dit model niet aangehaald.

Hoewel dit model niet volledig is, geeft het toch een eenvoudig overzicht van de werkbeleving die wordt ervaren door de werknemer.

1.3. Veroudering

LBPB richt zich op werknemers in iedere levensfase. Bijgevolg zijn de volgende begrippen van belang. We geven hieronder vier definities uit Thijssen (1993) en Van Buul & Maas (2005).

- *Absolute veroudering: het toenemen van het aantal levensjaren waardoor de veroudering in fysieke zin toeneemt.*
- *Relatieve veroudering: de veroudering die optreedt in relatie tot externe factoren. Zo loopt de snelheid waarmee technologische ontwikkelingen plaatsvinden vaak niet in de pas met de snelheid waarmee de betreffende persoon zich aanpast.*
- *Functionele veroudering: treedt op wanneer de functionele inzetbaarheid van de werknemer (bijvoorbeeld vanwege verouderde kennis) zodanig afneemt dat horizontale functieverandering (een andere functie op hetzelfde niveau) of verticale functieverandering (een functie op een hoger niveau) niet meer of nog slechts gedeeltelijk mogelijk is.*
- *Ervaringsconcentratie: treedt op wanneer de werknemer gedurende een lange periode in zijn loopbaan steeds dezelfde taken heeft uitgevoerd en hij zich in functionele zin niet verder ontwikkeld heeft. Er is sprake van een eenzijdige, beperkte en vaak verouderde ervaring.*

De volgende opmerking met betrekking tot veroudering is van belang. Binnen het kader van LBPB worden deze begrippen erkend, maar dit mag absoluut niet leiden tot stigmatisering van de oudere werknemers!

1.4. Noodzaak en Voordelen

Vervolgens bespreken we de noodzaak voor een LBPB en de voordelen hiervan.

In het onderzoeksplan werd reeds aangegeven dat er demografische en macro-economische ontwikkelingen zijn die zowel op maatschappelijk als op organisatorisch niveau gevolgen hebben. Eén van de belangrijkste ontwikkelingen zijn de vergrijzing en ontgroening, een alsmaar groeiende groep ouderen tegenover een kleinere groep nieuwe talenten die de arbeidsmarkt intreden. Bijgevolg is er noodzaak aan een proactief beleid dat op tijd acties onderneemt en een voortijdige uittrede van de werknemer voorkomt.

Een essentieel uitgangspunt van LBPB is dan ook de proactieve benadering. Organisaties trachten aan de hand van dit soort beleid te voorkomen dat ervaring en kennis verloren gaan; werknemers van zowel jongere als oudere leeftijd optimaal benut worden door rekening te houden met hun eigen kwaliteiten; de werknemers gemotiveerd te houden door rekening te houden met hun behoeften en motieven; enz. Dit komt de organisatie ten goede. Maar indirect heeft dat ook zijn effect op maatschappelijk niveau. Werknemers die werkplezier ervaren zullen immers minder snel geneigd zijn om de arbeidsmarkt voortijdig te verlaten. In bijlage 3 is een tabel opgenomen die de kenmerken van een proactief beleid weergeeft en een vergelijking maakt met een curatief beleid.

LBPB is in feite een win-win situatie voor zowel het individu, de organisatie als de hele maatschappij. In onderstaande tabel geven we de voordelen voor ieder weer.

Tabel 3: Win-win situatie van een LBPB		
Het individu	De organisatie	De samenleving
- Grotere arbeidssatisfactie - Minder stress - Aandacht voor persoonlijke ontwikkeling - Betere benutting van capaciteiten - Betere combinatie werk-gezin - Meer waardering voor ervaren werknemer	- Daling ziekteverzuim en –kosten - Beter beheer van 'human capital' - Vermijden van verlies aan kennis en kunde - Grotere inzetbaarheid van de medewerkers - Flexibeler personeelsbestand om sneller in te spelen op de snel evoluerende omgeving	- Betaalbaarheid van de sociale zekerheid - Stijging pensioenleeftijd - Minder discriminatie op basis van leeftijd op de arbeidsmarkt - Dynamischer arbeidspotentieel

Bron: Vanmullem & Hondeghem (2005)

2. Levensfaseverdeling

Na een overzicht gegeven te hebben van de belangrijkste elementen van LBPB, kunnen we onze tweede deelvraag behandelen. Eerst en vooral beginnen we met een korte uitleg over loopbaan- en levensfasen. Vervolgens geven we een indeling van de levensfasen bij docenten. Tot slot bespreken we de kenmerken per levensfasecategorie.

2.1. Levens- en Loopbaanfasen

Iedere werknemer doorloopt verschillende fasen en dus ontwikkelingen in zijn leven en loopbaan. Bij het implementeren van een LBPB is het belangrijk dat organisaties bewust zijn van de behoeften die de werknemers hebben in deze verschillende fasen. De ontwikkelingen doorheen de levensfasen en de loopbaanfasen zijn voor een belangrijk deel parallel met elkaar (Van Buul & Maas, 2005). In onderstaande tabel geven we een indeling van de levens- en loopbaanfasen.

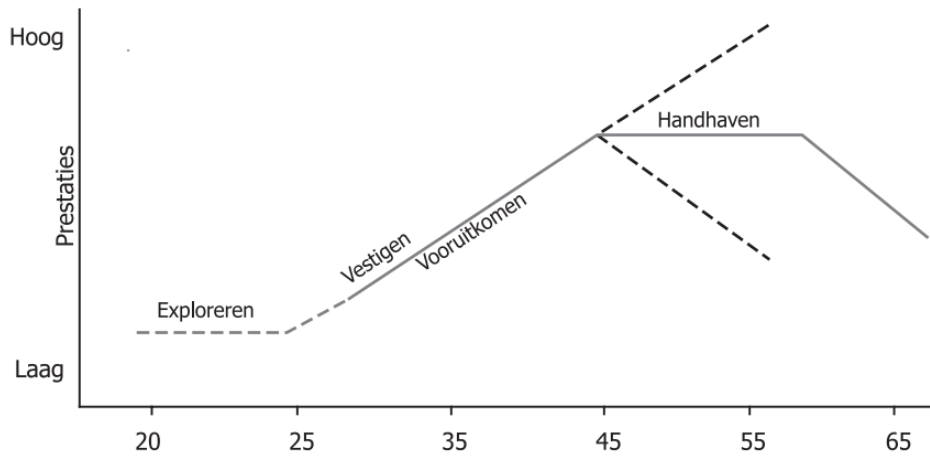
Tabel 4: Levens- en loopbaanfasen¹⁰	
Levensfasen	Loopbaanfasen
Fase A: Groei en ontwikkeling	Fase 1: Introductie Fase 2: Prestatie
Fase B: Stabilisatie	Fase 3: Stabilisatie
Fase C: Afbouw en veroudering	Fase 4: Terugtrekking

Bron: Van Buul & Maas (2005)

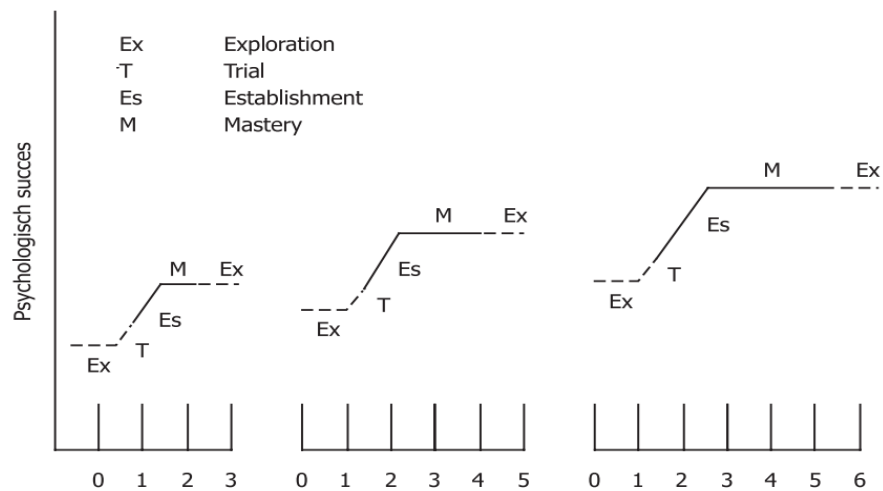
Een levensfase begint met een groei- en ontwikkelingsfase. Vervolgens is er een fase van stabilisatie met aan het einde van de levensfase afbouw en veroudering. Ditzelfde stramien vinden we ook terug in de loopbaanfasen. Zoals net ook aangegeven lopen de levensfasen en loopbaanfasen parallel met elkaar.

Een opmerking hierbij kan gegeven worden vanuit het perspectief van Hall & Kahn (2002). Zij definiëren nieuwe loopbanen als een opeenvolging van leercycli. Onderstaande twee grafieken geven het verschil tussen de traditionele en de nieuwe loopbaan weer.

¹⁰ De indeling die hier wordt gegeven mag zeker niet stigmatiserend werken. LBPB is geen ouderen- of seniorenbeleid! Men richt zich op iedere werknemer, jong en oud.

Figuur 6: Traditionele loopbanen

Bron: Baird & Kram (1983)

Figuur 7: Nieuwe loopbanen

Bron: Hall & Kahn (2002)

Het vaste patroon gegeven in tabel 4 voor de loopbaanfasen, geldt voor de traditionele loopbaan volledig. De werknemer begint aan zijn loopbaan, en doormaakt een groei- en ontwikkelingsfase. Na een bepaalde leeftijd bevindt de werknemer zich in een fase van stabiliteit met tot slot aan het einde van zijn loopbaan in een fase van afbouw. Hall & Kahn (2002) stellen dat nieuwe loopbanen dit stramien meerdere keren volgen. Zij stellen dat werknemers zich niet meer aan één organisatie of werkgever gaan binden omdat de zekerheden van vroeger er niet meer zijn. Zij gaan voortdurend op zoek naar nieuwe kansen op de arbeidsmarkt. Kortom, het belang van het vaste dienstverband neemt volgens Hall & Kahn (2002) af. Bijgevolg doormaken de werknemers deze verschillende fasen meerdere malen in hun loopbaan.

In het artikel van Sels en Forrier (2006) worden de resultaten van verschillende onderzoeken omtrent de overgangen naar andere banen besproken. Zo blijkt dat de Vlaamse arbeidsmarkt vrij stabiel is. In 2005 bijvoorbeeld waren maar 6,1% van alle werkenden van baan veranderd (NIS EAK; Bewerking Steunpunt WAV). De sectoren met het hoogste aandeel zijn informatica (11,5%) en zakelijke dienstverlening (10,4%). Omwille van deze resultaten die aantonen dat de traditionele loopbaan heerst op onze arbeidsmarkt, zullen we in deze masterproef de theorie rond dit begrip aannemen. Bijgevolg wordt er met de twee begrippen, levensfasen en loopbaanfasen, hetzelfde stramien als in tabel 4 bedoeld.

2.2. Indeling Levensfasen (algemeen)

In het vorige deel hebben we een eerste indeling gegeven van de levensfasen. Deze hield een groei- en ontwikkelingsfase, een stabilisatiefase en een afbouw- en verouderingsfase in. Deze onderscheiden we verder in leeftijden met de volgende kenmerken (Van Buul & Maas, 2005; Van Buul, 2008; Handboek Leeftijdsegericht personeelsbeleid, 2006):

- De twintiger: In deze levensfase probeert men graag dingen uit (bijvoorbeeld in verenigingen, in hun werk, met vrienden, enz.). Men wil in deze fase op eigen benen kunnen staan (economisch onafhankelijk zijn) en op korte termijn ook resultaat zien. Men heeft nog geen vaste koers. Men is fysiek vitaal, flexibel, opzoek naar het werk die het meest bij hem of haar past. Omdat men in deze levensfase nog niet veel ervaring heeft, hebben deze mensen nog coaching nodig tijdens het werk.
- De dertiger: In deze levensfase heeft men al meer ervaring en weet men beter wat hun mogelijkheden zijn. Hierbij nemen zowel de verantwoordelijkheden binnen werk als in het privéleven toe. Ze willen zowel in het werk als in hun privéleven op alle fronten het beste eruit halen. Het is wel belangrijk dat hier de juiste keuzes worden gemaakt om niet te veel hooi op de vork te nemen. De organisatie moet zich ervan bewust zijn dat deze mensen in het spitsuur van hun leven zitten doordat ze naast werk ook meestal een gezin runnen. Daarom komt het in deze levensfase parttime werken sneller voor.
- De veertiger: In deze levensfase heerst er vooral structuur en stabilisatie. Men gaat liever dichter bij huis werken door schoolgaande kinderen of beginnende mantelzorg (hun eigen ouders worden ook oud). In de werksituatie heeft men zowat het hoogtepunt bereikt. Vaak bevindt men zich in een midlifecrisis waardoor men vaker gaat nadenken over de stand van zaken in hun werk en privésituatie. Hierdoor zijn sommige in staat om sneller extreme keuzes te maken over hun werk en privé. De organisatie speelt een rol in het begeleiden van de veertigers naar een ontwikkelplan waarbij ze nieuwe uitdagingen kunnen ontdekken en hun motivatie zo kunnen behouden.

- De vijftiger en zestiger: Degenen in deze levensfase zijn van groot belang voor de organisatie omdat ze een bron van levens- en werkervaring vormen. Deze mensen weten hoe ze moeten omgaan met de situatie en hierdoor kan de organisatie goed op hen rekenen. Men houdt privé- en werksituatie in deze fase meestal goed in evenwicht. De organisatie moet er wel op letten dat de werknemers in deze levensfase niet gedemotiveerd geraken. Ze moeten hierbij positieve feedback krijgen van de organisatie en ingezet worden op de plaatsen waar ze het meest productief zijn. Een mentorschap voor jongere werknemers kan motiverend zijn voor deze jongsenioren. Aanbieden van opleidingen is ook een goede investering bij de werknemers van deze levensfase om hen op pijl te houden.

Een opmerking hierbij: de leeftijden zijn slechts een indicatie. In een LBPB wordt leeftijddiscriminatie totaal vermeden! Deze leeftijdindelingen worden hier gebruikt om de kenmerken per levensfase te definiëren.

2.3. Indeling Levensfasen (bij docenten)

De indeling besproken in het vorige deelpunt wordt toegepast op het onderwijs. Dit geeft het volgende (Diehl & Hanssen, 2007):

- De startende leerkracht (20-30): Vaak zijn deze de leerkrachten die pas beginnen aan hun loopbaan. In deze fase is het belangrijk dat de leerkrachten 'inwerken'. De leerkracht dient de afspraken van de school, de nodige kennis en vaardigheden eigen te maken. Zij of hij is nog opzoek naar een manier van lesgeven, een eigen identiteit, enz. De leerkracht probeert in deze fase een eigen visie te ontwikkelen.
- De leerkracht met het startende gezin (30-40): De leerkrachten in deze levensfase (die veeleer betrekking hebben op vrouwen) gaan vaak van fulltime naar parttime. Een extra verantwoordelijkheid (het gezin), maakt het voor de leerkracht moeilijk om de school nog in het middelpunt te plaatsen.
- De ervaren leerkracht (40-50): In deze fase gaan leerkrachten zich meer richten op hun initiële en professionele ontwikkeling. Men gaat zich ontwikkelen door cursussen en/of opleidingen te volgen op een specifiek gebied. Kennis wordt in deze fase meer gericht ingezet. Ze hebben heel veel ambitie en gaan opzoek naar nieuwe uitdagingen.
- De senior leerkracht (50-65): Lichamelijk kunnen bij deze leerkrachten beperkingen zijn. Ze worden ingezet op hun kwaliteiten, in plaats van gericht op afbouw.

3. Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we om te beginnen de belangrijkste kenmerken opgesomd van Leeftijdsebewust personeelsbeleid. Het gaat vooral om het benutten, ontwikkelen en behouden van capaciteiten, kennis en ervaring van alle werknemers (zowel jong als oud), waarbij rekening wordt gehouden met hun veranderende mogelijkheden en behoeften. De focus van LBPB is niet zozeer de leeftijd maar de motivatie (werkgoesting) van de werknemers in alle levensfasen. Daarom mogen de levensfasen absoluut niet stigmatiserend werken. LBPB is maatwerk! Deze begint met de indiensttreding van de werknemer tot aan het einde van zijn loopbaan (Martens et al., 2006). Daarbij is LBPB een pro-actief beleid die voortijdig acties onderneemt en op die manier de gevolgen van de vergrijzing en ontgroening in perken houdt. Dit zowel op organisatorisch niveau, als op maatschappelijk niveau. Ook het individu zelf heeft er baat bij. De werknemer komt met goesting naar het werk. Kortom, LBPB is een win-win situatie voor iedereen.

Met deze inleidende begrippen hebben we getracht het concept LBPB met zijn belangrijkste kenmerken duidelijk te maken. Vervolgens hebben we de tweede deelvraag van deze masterproef aan de hand van de literatuur getracht te beantwoorden. De tweede deelvraag:

Hoe is de levensfaseverdeling bij docenten en wat zijn de kenmerken per levensfasegroep?

In onderstaande tabel zijn de levensfasen met de bijhorende kenmerken samengevat¹¹.

Tabel 5a: Samenvatting levensfaseverdeling en kenmerken	
Startende leerkracht (20-30)	Leerkracht met het startende gezin (30-40)
- Meestal start van loopbaan - Dingen uitproberen - Fysiek vitaal, flexibel - Afspraken school eigen maken - Kennis en vaardigheden eigen maken - Opzoek naar eigen identiteit - Eigen visie ontwikkelen	- Meestal vrouwen naar parttime - Meer ervaring, kent eigen mogelijkheden beter - Spitsuur van het leven: verantwoordelijkheden nemen toe (zowel privé als werk). Dit maakt het moeilijk om school in het middelpunt te plaatsen. - Op alle fronten het beste eruit halen

¹¹ Deze kenmerken zijn samengevat uit het handboek Leeftijdsegericht Personeelsbeleid (2006), Van Buul & Maas (2005), Van Buul (2008) en Diehl & Hanssen (2007).

Tabel 5b: Samenvatting levensfaseverdeling en kenmerken	
Ervaren leerkracht (40-50)	Senior leerkracht (50-65)
- Structuur en stabilisatie heersen - Combinatie werkprivé kan bij sommigen ook hier meespelen. - Midlifecrisis - Ontwikkeling (cursussen en opleidingen volgen) - Gerichte kennis (specialisatie) - Veel ambitie, nieuwe uitdagingen aangaan	- Bron van levens- en werkervaring - Werk en privé goed in evenwicht - Er kunnen (lichamelijke) beperkingen zijn - Ingezet op kwaliteiten in plaats van gericht op afbouw

Een bijkomende opmerking bij de kenmerken van de levensfasen wil ik graag geven. Iedere leerkracht heeft een eigen perceptie van het leven en werk, en een eigen persoonlijkheid. Een bepaalde leerkracht kan bijvoorbeeld de combinatie werk en gezin zwaar ervaren terwijl een andere leerkracht er minder moeilijkheden mee heeft. Daarom moeten scholen erbij stilstaan dat deze kenmerken niet voor 100% gelden voor elke leerkracht. Bovenstaande leeftijden en de bijhorende kenmerken dienen enkel als richtlijn. Scholen kunnen wel aan de hand van deze indicaties een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid opstellen. Zoals eerder ook vaak aangegeven is LBPB maatwerk! Iedere school heeft andere personeelsleden, een andere cultuur, visie, enz. Deze scholen dienen bijgevolg *op maat* geanalyseerd te worden.

Hoofdstuk 3: Bevorderende en Belemmerende Factoren

Het belang van gemotiveerde en betrokken leerkrachten werd in het eerste hoofdstuk toegelicht. In het tweede hoofdstuk hebben we het kader van LBPB geschetst. In een LBPB wordt er gewerkt aan de werkgoesting. De leerkrachten dienen met plezier naar het werk te komen. De vraag die hierbij komt kijken is: maar wat maakt dan juist dat leerkrachten plezier ervaren in hun baan? En wat maakt dat ze juist geen plezier ervaren? Zo komen we uit op onze derde deelvraag die aan de basis ligt van dit hoofdstuk:

Welke belemmerende en bevorderende factoren zijn er voor de motivatie van de leerkrachten?

In dit hoofdstuk gaan we verder in op het begrip motivatie. We beginnen met een uiteenzetting van het begrip aan de hand van verschillende theorieën. Vervolgens geven we een algemeen framework voor de bevorderende en belemmerende factoren voor de motivatie van werknemers. Hierbij is ook de balans tussen belasting en belastbaarheid van belang. Verstoring van deze balans kan immers negatief zijn voor het functioneren van de werknemer (Van Buul & Maas, 2005). Hierna volgt een meer specifieke literatuurstudie die de bevorderende en belemmerende factoren bespreekt met betrekking tot de leerkrachten. Op die manier trachten we aan de hand van de literatuur een antwoord te geven op de derde deelvraag.

1. Algemeen

We behandelen het begrip motivatie aan de hand van enkele motivatietheorieën. De theorieën die hier besproken worden, vormen de meest relevante inzichten voor de bevorderende en belemmerende factoren die de motivatie beïnvloeden. Vervolgens maken we een samenvattende tabel met de bevorderende en belemmerende factoren die in het algemeen voor de werknemer gelden. Tot slot worden de factoren besproken die een invloed hebben op de belasting en belastbaarheid van de werknemer. Een evenwicht tussen deze twee laatste is immers ook van belang voor de motivatie.

1.1. Motivatie

Motivatie wordt door Murphy (2002) omschreven als een fysiologisch proces dat zorgt voor richting, energie en voortzetting van een bepaald gedrag. De motivatie van de werknemer is uiterst belangrijk voor de organisatie. Iemand die gemotiveerd is, handelt doelgericht en houdt het langer vol (Woolfolk Hoy, 2004). Deze ervaart plezier in zijn werk en kan beter functioneren dan een persoon die niet gemotiveerd is (Steers et al., 2004). Daarbij is het ook belangrijk om inzicht te krijgen in de soorten motivatie die bestaan. Niet alle soorten motivatie hebben immers dezelfde positieve effecten. In het eerste hoofdstuk werd reeds een inleiding gegeven over de *kwaliteit* en soorten motivatie. In dit hoofdstuk gaan we hier verder op in. Aan de hand van twee theorieën bespreken we de

motivatievormen. We beginnen met de Zelf-Determinatie Theorie (hierna afgekort als de ZDT) (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2008). Vervolgens bespreken we de Two-Factor Theory van Herzberg. We beperken ons tot deze twee theorieën, omdat enerzijds de ZDT naar ons inziens een compleet en krachtig inzicht geeft in de kwaliteit en soorten van motivatie, en anderzijds biedt de TFT een inzicht in de motiverende en demotiverende factoren.

1.1.1. De Zelf-Determinatie Theorie

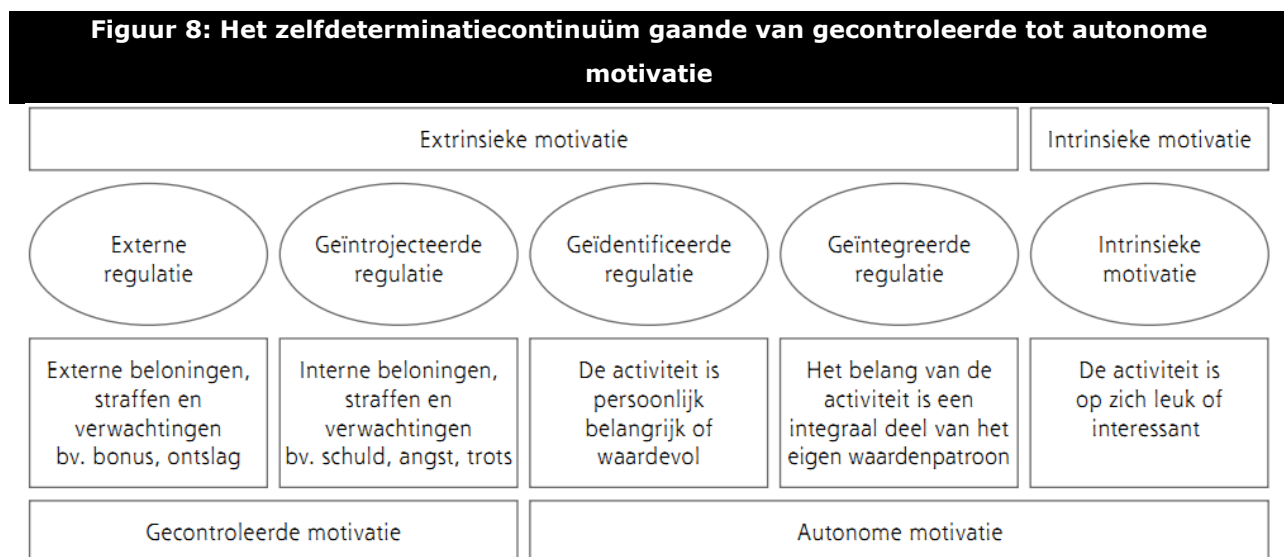
Ryan & Deci publiceerden in 2000 een artikel genaamd '*Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions*', die op de dag van vandaag nog altijd wordt beschouwd als een invloedrijk overzichtsartikel. We trachten de ZDT toe te lichten vooral aan de hand van dit artikel. De theoretische benadering van de ZDT geeft volgens ons de meest krachtige en complete inzicht in de motivatie. De ZDT is een sterk ontwikkelde theorie die een onderscheid maakt tussen de *kwantiteit* en de *kwaliteit* van motivatie (Vansteenkiste et al., 2006). Veel motivatietheorieën maken hier geen onderscheid tussen (bv. de Zelf-effectiviteitstheorie en de Expectancy Theory of Motivation, die motivatie eerder als een kwantitatief aspect beschouwen). Men stelt in de ZDT dat wanneer een werknemer heel erg gemotiveerd is (kwantiteit is hoog), dit niet noodzakelijk leidt tot betere resultaten omdat de kwaliteit van de motivatie laag is (Ryan & Deci, 2000). De ZDT richt zich dus eerder op de kwaliteit van de motivatie.

In de ZDT maakt men een onderscheid tussen *intrinsieke* en *extrinsieke* motivatie (Ryan & Deci, 2000; De Cooman et al., 2007; Lortie, 1975). Bij **intrinsieke motivatie** voert een persoon een taak uit omdat hij of zij de taak zelf boeiend vindt. Er is sprake van **extrinsieke motivatie** wanneer iemand een taak uitvoert omwille van een uitkomst (bijvoorbeeld een beloning, vermijden van een straf, enz.). Extrinsieke motivatie wordt vervolgens opgedeeld in vier subsoorten, namelijk *externe*, *geïntrojecteerde*, *geïdentificeerde* en *geïntegreerde regulatie*.

In het geval van **externe regulatie**, ook wel *externe verplichting* genoemd, gaat een persoon een bepaalde activiteit uitvoeren omdat hier ofwel een materiële beloning aan is gekoppeld; ofwel om straffen te vermijden; ofwel om te voldoen aan bepaalde verwachtingen van andere personen. Werknemers gaan bijvoorbeeld extra inspanning leveren om op die manier een bonus te krijgen, niet te worden ontslaan, enz. In het geval van een **geïntrojecteerde regulatie**, ook wel *interne verplichting* genoemd, stelt de persoon zichzelf onder druk. De druk is dus niet meer extern, maar komt van de persoon zelf. Een voorbeeld hiervan is een persoon die zijn best doet omdat hij anders schuldgevoelens gaat krijgen. Onder **geïdentificeerde regulatie** wordt verstaan dat men naar zijn persoonlijk belangrijke doelen streeft. De werknemer ziet in dit geval de persoonlijke zinvolheid van de opdracht die uitgevoerd moet worden. Wanneer die persoon zichzelf gaat identificeren met de opdracht (het belang van de opdracht is een integraal deel van het eigen waardepatroon), dan spreekt men over **geïntegreerde regulatie** (Gagné & Deci, 2005; Roth et al., 2007).

Verder wordt ook een onderscheid gemaakt tussen *gecontroleerde* en *autonome motivatie*. Als een persoon **gecontroleerd gemotiveerd** is, dan stelt deze persoon een gedrag omdat er een interne of een externe verplichting of druk aan gekoppeld is. Externe en geïntrojecteerde regulatie behoren tot de gecontroleerde motivatievormen. Externe regulatie is de meest gecontroleerde vorm van motivatie. Vervolgens spreekt men over **autonome motivatie** wanneer men een taak uitvoert met een gevoel van vrijheid en spontaniteit. De geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie behoren tot deze vorm van motivatie. Intrinsieke motivatie is inherent aan autonome motivatie. Dit wil zeggen dat intrinsieke motivatie de meest autonome vorm is (Gagné & Deci, 2005).

Onderstaande figuur geeft een overzicht van de hierboven uiteengezette vormen van motivatie.



Bron: Van den Broeck et al., 2009 (aanpassing van Ryan & Deci, 2000)

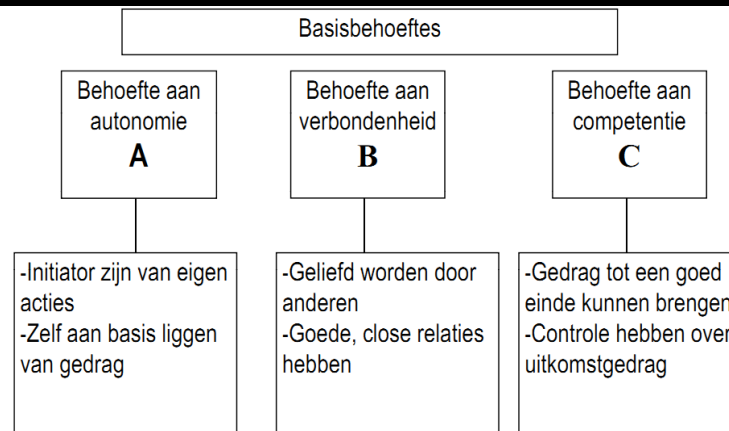
Ryan & Deci (2000) spreken over een '*taxonomy of human motivation*', of een *motivatiecontinuüm*. Hiermee bedoelen ze dat het continuüm begint aan de linkerkant van de bovenstaande figuur (externe regulatie) waarna vier gradaties van extrinsieke motivatie doorloopt worden om uiteindelijk te eindigen aan de meest autonome vorm van motivatie, namelijk intrinsieke motivatie. Dit is de krachtigste motivatievorm.

Het is dus voor schoolleiders van belang om in hun personeelsbeleid leerkrachten *kwalitatief goed* gemotiveerd te houden. Maar hoe kan men kwalitatief goed motiveren?

In de ZDT wordt er gesteld dat er **drie psychologische basisbehoeften** zijn, namelijk autonomie, relationele verbondenheid en competentie. Deze drie begrippen worden door Deci & Ryan (2000) als volgt gedefinieerd: "**Relatedness** refers to the desire to feel connected to others - to love and care, and to be loved and cared; **Autonomy** refers to volition - the organismic desire to self-organize experience and behavior and to have activity be concordant with one's integrated sense of self;

Competency is a deeply structured effectance-focussed motivation - a propensity to have an effect on the environment as well as to attain valued outcomes within it" (Deci & Ryan, 2000, pag. 231). De ZDT stelt dat deze basisbehoeften aangeboren en universeel zijn. Dit wil zeggen dat elke mens deze basisbehoeften heeft vanaf de geboorte tot het einde van zijn levensloop. Bevrediging van deze basisbehoeften is belangrijk omdat deze kunnen leiden tot optimale motivatie, optimaal functioneren, groei, integratie en engagement (Vansteenkiste et al., 2008; Deci & Ryan, 2000; Evelein et al. 2008): als deze basisbehoeften aanwezig zijn, komt er energie vrij, terwijl het ontbreken ervan kan leiden tot negatieve gevolgen. Onderstaande figuur geeft een overzicht van deze drie psychologische basisbehoeften.

Figuur 9: Psychologische basisbehoeften



Bron: Vansteenkiste, Ryan & Deci (2008)

Er zijn heel wat onderzoeken gedaan naar het bevredigen van de drie psychologische basisbehoeften (autonomie, relationele verbondenheid en competentie) in het onderwijs. Deze focussen zich vooral op de bevrediging van deze behoeften bij leerlingen of studenten, maar niet bij leerkrachten (o.a. Schuit et al., 2011). In het onderzoek van Evelein et al. (2008) heeft men zich gericht op startende leerkrachten. In deze studie komt naar voren dat de bevrediging van de drie psychologische basisbehoeften bij startende leerkrachten lager is dan bij leerkrachten die al langer in het onderwijs zitten. Hierbij geeft men aan dat voldoening aan de basisbehoefte relationele verbondenheid bij leerkrachten kan leiden tot *"een gevoel van communicatie"* en *"kan een positieve relatie met de leerlingen geven"*. Voldoening aan de basisbehoefte autonomie kan leiden tot *"een gevoel van authenticiteit"*, *"een sterk gevoel van individuele en professionele ontwikkeling"* en *"ruimte voor eigen ideeën en keuzes"*. Tot slot kan *"een gevoel van competent zijn voor het begeleiden van de klas"* bereikt worden door het bevredigen van de behoefte competentie (Evelein et al. 2008).

Ter besluit, de ZDT stelt dat door het bevredigen van deze drie basisbehoeften, de autonome motivatie van de werknemer zal verhogen, waardoor men zowel in kwalitatieve als in kwantitatieve zin

de motivatie verhoogt (Deci & Ryan, 2000; Evelein et al., 2008; Gagné & Deci, 2005; Reeve 2005). We kunnen dus besluiten dat scholen leerkrachten kwalitatief gemotiveerd kunnen houden door aandacht te besteden aan deze drie vormen van psychologische basisbehoeften.

1.1.2. Two-Factor Theory

We bespreken de Two-Factor Theory (hierna afgekort als TFT) van Herzberg aan de hand van de literatuur van Wanrooy (2001). Er wordt in deze theorie een onderscheid gemaakt tussen *the satisfiers* en *the dissatisfiers*, die we later zullen gebruiken voor de belemmerende en bevorderende factoren voor de motivatie. Wanrooy (2001) geeft aan dat de TFT zeer praktisch is voor leidinggevers, omdat deze een onderscheid maakt tussen zaken die motiverend (*the satisfiers*) en demotiverend (*dissatisfiers*) werken.

Bij aanwezigheid van **satisfiers**, zal de werknemer tevredenheid ervaren. Als deze er niet zijn, ervaart men noch tevredenheid, noch ontevredenheid. Men bevindt zich dan met andere woorden in een neutrale positie. De **dissatisfiers** daartegenover, zorgen voor ontevredenheid als deze er niet zijn. En in het geval van aanwezigheid, heeft het geen effect (noch tevreden, noch ontevreden).

We kunnen dus stellen dat de satisfiers de motivatoren zijn, met andere woorden de bevorderende factoren voor de motivatie. Omdat deze bij aanwezigheid enkel kunnen motiveren. De dissatisfiers kunnen we omschrijven als de belemmerende factoren voor de motivatie. Omdat deze bij afwezigheid enkel kunnen demotiveren. De TFT stelt dat de dissatisfiers, de hygiëne factoren vormen. Dit wil zeggen dat de dissatisfiers als een soort basisconditie gezien kunnen worden om ontevredenheid te voorkomen.

De motivatoren (satisfiers) volgens Herzberg zijn: Prestatie; Erkenning; Het werk zelf; Verantwoordelijkheid; Groei. De hygiëne factoren (dissatisfiers) volgens Herzberg zijn: Organisatiebeleid; Arbeidsverhoudingen; Arbeidsomstandigheden; Salaris; Interpersoonlijke relaties; Veiligheid.

Hierna bespreken we de bevorderende en belemmerende factoren voor de motivatie.

1.2. Bevorderende en Belemmerende Factoren

Ten Have et al. (2000) geven in hun boek *'binding en motivatie'* een samenvatting van de bevorderende en belemmerende factoren die een rol spelen voor de motivatie van de werknemer.

Ten Have et al. (2000) noemen de volgende bevorderende factoren voor de motivatie op:

- *Imago, reputatie en status: Het imago blijkt van belang te zijn bij de keuze om bij een bepaalde organisatie te gaan werken.*
- *Aard van het werk, autonomie, afwisseling: De aantrekkelijkheid van het werk, ruimte voor persoonlijk initiatief, afwisseling in taken, enz.*

- *Ontwikkelingsperspectieven, opleidingen en trainingen: Werk wordt vaak gezien als een middel voor zelfontplooiing. Deze ontwikkelingsperspectieven maken het werk aantrekkelijker.*
- *Loopbaanperspectieven: Deze kunnen een bindmiddel aan de organisatie zijn.*
- *Salaris, winstdeling, opties en aandelen: Dit moet niet overschat worden. Een markconform salaris is voldoende. Opmerking: voor een lange termijn kan geld niet binden.*
- *Managementstijl: Een mensgerichte en aandachtige managementstijl motiveert de werknemer. Een afstandelijke en autoritaire stijl heeft een omgekeerd effect.*
- *Collegialiteit: Een sterke band met de collega's.*
- *Overeenstemming missie en visie: Deze moeten duidelijk zijn. De werknemer moet zich kunnen identificeren met de missie en visie van de organisatie.*
- *Werk-privé balans: een evenwichtige balans tussen privé en werk.*
- *Zekerheid: Werknemers willen dat de visie en missie van de organisatie helder is. Er moet duidelijkheid bestaan over regels, afspraken, enz.*

Ten Have et al. (2000) noemen de volgende belemmerende factoren voor de motivatie op:

- *Geen zekerheid: Werknemers willen dat de visie en missie van de organisatie helder is. Er moet duidelijkheid bestaan over regels, afspraken, enz.*
- *Te weinig waardering: Werknemers willen waardering vanuit de organisatie (beloning, erkenning en ontwikkeling).*
- *Te weinig vertrouwen: Gevoel van loyaliteit ten opzichte van organisatie.*
- *Geen overeenstemming: Waarden en normen van de werknemer moeten overeen komen met die van de organisatie.*
- *Geen gehoor vinden: Werknemers willen graag dat ze ergens terecht kunnen bij de organisatie als ze een probleem hebben, moeilijkheden ervaren, enz.*

Ten Have et al. (2000) benadrukken wel dat de belemmerende en bevorderende factoren per werknemer kan verschillen omdat iedere werknemer andere voorkeuren, waarden en normen, enz. heeft. Het geheel van belemmerende en bevorderende factoren voor de motivatie van een bepaalde werknemer noemen Ten Have et al. (2000) de *motivatiemix*.

Na de bespreking van de balans tussen belasting en belastbaarheid, gaan we verder in op de *motivatiemix* bij docenten.

1.3. Balans tussen Belasting en Belastbaarheid

In het tweede hoofdstuk hebben we de begrippen belasting en belastbaarheid reeds verduidelijkt. Naast een inzicht in de belemmerende en bevorderende factoren dient de organisatie ook een evenwicht te vinden tussen de draagkracht en de draaglast van de werknemer. Dit is essentieel omdat een verstoring een negatief effect kan hebben op het functioneren van de werknemer (Van Buul & Maas, 2005). Te veel druk brengt immers stress met zich mee en stress is één van de grootste boosdoeners in de huidige maatschappij.

De belasting en belastbaarheid worden voortdurend beïnvloed door verschillende factoren (Van Buul & Maas (2005). Onderstaande tabel geeft een overzicht van de factoren die volgens Van Buul & Maas (2005) van invloed zijn.

Tabel 6: Factoren die belasting en belastbaarheid beïnvloeden	
Belasting	Belastbaarheid
Belastende (dagelijkse) werkfactoren: - De hoeveelheid taken die de werknemer moet uitvoeren; - De fysieke belasting van de werkzaamheden; - De psychische belasting van de werkzaamheden; - De moeilijkheidsgraad en de complexiteit van de werkzaamheden; - De tijdsdruk waaronder deze verricht moeten worden; - Alledaagse tegenvallers en stresssituaties; - De mate waarin er in de organisatie sprake is van stigmatisering en stereotypering van ouderen. Specifieke werkfactoren zoals: - Reorganisaties; - Conflicten. Privé-factoren zoals: - De privé-situatie van de werknemer; - Bepaalde 'life-events' (zoals huwelijk, geboorte, echtscheiding, sterfgevallen).	- Gezondheid; - Leefgewoonten; - Ontspanning; - Motivatie; - Management van tijd; - Mate van assertiviteit; - De conflictstijl van de werknemer; - Zelfwaardering; - Persoonlijkheid; - Denkgewoonten; - Copingvaardigheden (de wijze waarop iemand gedragsmatig, cognitief en emotioneel op situaties reageert). - De mate waarin: er sprake is van destigmatisering van ouderen; dit zichtbaar is in de organisatiecultuur; dit verankerd is in het personeelsinstrumentarium. - Arbeidsverhoudingen, met name de managementstijl van de leidinggevende.

Bron: Van Buul & Maas (2005)

In het tweede hoofdstuk hebben we naast de belastbaarheid en de belasting van de werknemer ook het model van Karasek (1979) aangehaald. Deze ging om een gezonde evenwicht tussen de psychologische taakeisen en de regelmogelijkheden.

De factoren die van invloed zijn op de belasting en belastbaarheid worden aan het einde van dit hoofdstuk ook opgenomen in de samenvattende tabel van bevorderende en belemmerende factoren omdat deze volgens Van Buul & Maas (2005) bepalende factoren zijn met betrekking tot de motivatie. Hierbij wordt ook het model van Karasek (1979) aangehaald. Tot slot worden al deze factoren ingedeeld in drie groepen, nl. individuele, werkgerelateerde en organisatiegebonden factoren en condities. Deze indeling zullen wij ook hanteren in de samenvattende tabel van de bevorderende en belemmerende factoren voor de motivatie van leerkrachten.

In het volgende deelpunt gaan we nader in op de *motivatiemix* bij de leerkrachten.

2. In het Onderwijs

In dit punt bespreken we meer specifiek de belemmerende en bevorderende factoren voor de motivatie van leerkrachten. Aan de hand van de literatuur trachten we behoeftes van leerkrachten te achterhalen, waarna we deze omzetten in bevorderende en belemmerende factoren voor de motivatie van leerkrachten. Vervolgens trachten we het model van Ten Have et al. (2000), Van Buul & Maas (2005) en het model van Karasek (1979), die hierboven werden uiteengezet, verder aan te scherpen met deze gegevens uit de literatuur.

2.1. De Leerkracht en zijn Behoeften

Broos & Korte (2007) beschouwen de leerkracht als een *professional*. De leerkracht voldoet immers aan de vier kenmerken van een professional, nl. een *specialistische kennis* (de leerkrachten zijn gespecialiseerd in een vakgebied); *Autonomie* (bij het lesgeven); *Vereiste creativiteit* (voor het hanteren van bepaalde lessituaties); *Vereiste competenties* (zoals deze worden geëist in het Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs, Besluit 05/10/2007 publicatie BS 17/01/2008).

Na aangetoond te hebben dat de leerkracht als een professional kan worden beschouwd, trachten Broos & Korte (2007) aan te duiden welke *specifieke behoeften/kenmerken*¹² de leerkracht heeft als professional en de vertaling hiervan op het schoolbeleid, of m.a.w. wat het schoolbeleid hieraan dient te doen om tegemoet te komen aan deze behoeften. Want volgens Broos & Korte (2007) is het uitermate belangrijk dat het schoolbeleid de behoeften van de leerkrachten als basis gebruikt voor haar beleid om de leerkrachten te kunnen sturen. Hieronder worden de specifieke

¹² Met de nadruk op *specifieke behoeften* willen we aangeven dat deze behoeften specifiek voor de leerkracht zijn.

behoeften/kenmerken van de leerkrachten als professional en de maatregelen die de school dient te ondernemen om tegemoet te komen aan deze behoeften, opgesomd¹³.

- *Docenten zijn waardegedreven*
 - Docenten hechten belang aan waarden, daarom dient de school hier rekening mee te houden (eerder dan regels en –afspraken).
- *Docenten hebben behoefte aan heldere doelstellingen*
 - Doelstellingen dienen helder en duidelijk gedefinieerd te worden.
- *Docenten willen zelf keuzen kunnen maken*
 - Scholen kunnen in dit geval mogelijkheden bieden aan de leerkrachten waaruit ze keuze kunnen maken.
- *Docenten hebben behoefte aan een beroepsstandaard en de vertaling daarvan naar de school*
 - De school kan een competentieprofiel opstellen en het belang van zelfreflectie regelmatig aanhalen.
- *Docenten willen naar hun mening worden gevraagd*
 - De leerkrachten betrekken bij beslissingen van de school.
- *Docenten hebben behoefte aan een inhoudelijk debat met collega's*
 - Een bijeenkomst waar de leerkrachten elkaar feedback kunnen geven.
- *Docenten hebben behoefte aan positieve waardering voor hun werk*
 - Complimenten in termen van gedrag uiten. Informele momenten goed benutten.
- *Docenten hebben zicht op veranderingen in de omgeving van de school en op ontwikkelingen in de samenleving*
 - Leerkrachten kunnen ontwikkelingen van buiten de school goed in de gaten houden. Daarom is het nuttig voor de school om leerkrachten te belonen als ze initiatieven nemen om nieuwe ontwikkelingen naar de school te halen. Dit is effectiever dan dat iets van bovenuit wordt opgelegd.

Na een overzicht gegeven te hebben van de behoeften van de leerkracht en het antwoord daarop van het schoolbeleid, kunnen we in het volgende deelpunt een samenvattende tabel maken van de belemmerende en bevorderende factoren op de motivatie van de leerkracht. Deze delen we in op drie niveaus (zie Van Buul & Maas, 2005), namelijk op een individuele, werkgerelateerde en organisatiegebonden niveau.

¹³ Deze behoeften en de nodige maatregelen, komen grotendeels uit Broos & Korte (2007) met aanvullingen van Mertens (2009).

2.2. Samenvattende Tabel Bevorderende en Belemmerende Factoren

In de onderstaande tabel zijn de bevorderende en de belemmerende factoren op de motivatie van de leerkracht samengevat. Deze komen uit de literatuur van Ten Have et al. (2007), Broos & Korte (2007), Waanrooj (2001) en Mertens (2009). We hebben reeds aangehaald dat de balans tussen belasting en belastbaarheid ook essentieel is bij het motiveren van werknemers. In onderstaande tabel voegen we ook deze bepalende factoren voor de motivatie toe die door Van Buul & Maas (2005) gesteld werden. Daarbij delen we deze factoren in drie delen, nl. in een persoonsgebonden, een werkgebonden en een organisatiegebonden deel.

Tabel 7a: Samenvatting bevorderende factoren bij leerkrachten

Werkgebonden

- Een aantrekkelijk imago, reputatie, status
- Prestatie
- Duidelijkheid in de doelstellingen van zijn functie: geformuleerde beroepsstandaard en competentieprofiel
- Affiniteit met aard van werk, autonomie (één van de drie basisbehoeften volgens ZDT), zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en afwisseling
- Uitdaging en ontwikkelingsperspectieven, opleidingen en trainingen
- Loopbaanperspectieven
- Marktconform salaris
- Positieve waardering voor zijn werk
- Evenwicht van werk-privé balans

Organisatiegebonden

- Managementstijl: mensgericht en aandachtig
- Gevoel van collegialiteit, inhoudelijk debat met collega's (relationele verbondenheid: één van de drie basisbehoeften volgen de ZDT)
- Overeenstemming van missie en visie met die van de organisatie
- Duidelijke en heldere doelstellingen geformuleerd door school
- Initiatieven om nieuwe ontwikkelingen naar binnen de school te halen, beloond door school

Bron: Zelf ingedeeld en samengesteld op basis van Ten Have et al. (2000); Mertens (2009); Van Buul & Maas (2005)

Tabel 7b: Samenvatting belemmerende factoren bij leerkrachten**Werkgebonden**

- Onduidelijkheid over de doelstellingen van functie of taak
- Negatieve waardering voor zijn werk

Organisatiegebonden

- Onduidelijke doelstellingen, visie en missie van de school
- Te weinig waardering
- Te weinig vertrouwen (gevoel van loyaliteit t.o.v. de organisatie)
- Geen overeenstemming tussen waarden en normen van de werknemer met die van de school
- Geen gehoor vinden
- Managementstijl: afstandelijk en autoritair

Bron: Zelf ingedeeld en samengesteld op basis van Ten Have et al. (2000); Mertens (2009); Van Buul & Maas (2005); Wanrooj (2001)

Hierbij vermelden we de hygiëne factoren volgens Herzberg: Organisatiebeleid; Arbeidsverhoudingen; Arbeidsomstandigheden; Salaris; Interpersoonlijke relaties; Veiligheid. Deze behandelen we apart omdat deze bij aanwezigheid geen effect hebben volgens de theorie van Herzberg. We kunnen wel enkele tegenstrijdigheden aanhalen in de literatuur. Volgens Herzberg zijn 'de salaris' en 'organisatiebeleid' hygiëne factoren, terwijl deze volgens Ten Have et al. (2007) bevorderende factoren zijn. Ook interpersoonlijke relaties worden door Herzberg als een hygiëne factor beschouwd, terwijl dit volgens de ZDT een van de psychologische basisbehoeften zijn. De motivatoren (satisfiers) volgens Herzberg zijn reeds opgenomen in de samenvattende tabel bij de bevorderende factoren.

Ook persoonsgebonden factoren spelen een rol. Deze worden door Van Buul & Maas (2005) als volgt samengevat:

Tabel 8: Persoonsgebonden factoren

- Gezondheidstoestand
- Persoonskenmerken en motivatieprofiel
- Wijze waarop men omgaat met veranderingen
- Privé-omstandigheden (huwelijk, gezin, sterftegeval, enz.)
- Emotionele intelligentie: de mate waarin hij kennis heeft van zijn eigen emoties en in staat is deze te reguleren. Het gaat hier tevens om zijn sociale vaardigheden en empathisch vermogen.
- Competentie (uit de ZDT)

Bron: Van Buul & Maas (2005)

3. Conclusie

De leerkrachten gemotiveerd houden is essentieel in het kader van leeftijdsfasebewust personeelsbeleid. Vandaar dat we ons in dit hoofdstuk hebben verdiept in het concept motivatie. We hebben eerst een onderzoek gedaan naar de soorten van motivatie. Er zijn immers verschillende soorten motivatie die verder ook verschillen in *kwaliteit*. Tot slot hebben we ons gericht naar de bevorderende en belemmerende factoren bij de motivatie van leerkrachten. Hierna geven we een kort overzicht van de gevonden literatuur in dit hoofdstuk.

We hebben aan de hand van de Zelf-Determinatie Theorie inzicht verworven in de soorten motivatie. Deze stelt dat naast de kwantiteit (hoeveelheid motivatie) ook de kwaliteit van de motivatie belangrijk is. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen gecontroleerde en autonome motivatie. Als een persoon gecontroleerd gemotiveerd is, dan stelt deze persoon een gedrag omdat er een interne of een externe verplichting of druk aan gekoppeld is. Men spreekt over autonome motivatie wanneer men een taak uitvoert met een gevoel van vrijheid en spontaniteit. Externe regulatie is de meest gecontroleerde vorm van motivatie en intrinsieke motivatie is de meest autonome vorm van motivatie (Deci & Gagné, 2005). Daarnaast stelt de ZDT ook dat door het bevredigen van de drie psychologische basisbehoeften (autonomie, relationele verbondenheid en competentie), de autonome motivatie van de werknemer zal stijgen (Deci & Ryan, 2000; Evelein et al., 2008; Gagné & Deci, 2005; Reeve 2005). In het onderzoek van Evelein et al. 2008 geeft men aan dat voldoening aan de basisbehoefte relationele verbondenheid bij leerkrachten kan leiden tot *“een gevoel van communicatie”* en *“kan een positieve relatie met de leerlingen geven”*. Voeldoening aan de basisbehoefte autonomie kan leiden tot *“een gevoel van authenticiteit”*, *“een sterk gevoel van individuele en professionele ontwikkeling”* en *“ruimte voor eigen ideeën en keuzes”*. Tot slot kan *“een gevoel van competent zijn voor het begeleiden van de klas”* bereikt worden door het bevredigen van de behoefte competentie (Evelein et al. 2008).

Een tweede theorie, de Two-Factor Theory van Herzberg die we in dit hoofdstuk hebben behandeld, maakt een onderscheid tussen de satisfiers en de dissatisfiers. Wanrooy (2001) geeft aan dat de TFT zeer praktisch is voor leidinggevend, omdat deze een onderscheid maakt tussen zaken die motiverend (the satisfiers) en demotiverend (dissatisfiers) werken. De satisfiers kunnen we omschrijven als de motivatoren, omdat deze bij aanwezigheid enkel kunnen motiveren, en de dissatisfiers als de demotivatoren, omdat deze bij afwezigheid enkel kunnen demotiveren.

Verder hebben we de belemmerende en bevorderende factoren voor de motivatie van de werknemer besproken. Dit is echter vrij algemeen. Daarom is verder onderzoek gedaan naar literatuur omtrent de leerkracht en zijn motivatiefactoren. In een onderzoek van Broos & Korte (2007) worden de specifieke behoeften van een leerkracht als professional weergegeven en de vertaling hiervan op het schoolbeleid, of m.a.w. wat het schoolbeleid hieraan dient te doen om tegemoet te komen aan deze behoeften. Want volgens Broos & Korte (2007) is het uitermate belangrijk dat het schoolbeleid de behoeften van de leerkrachten als basis gebruikt voor haar beleid om de leerkrachten te kunnen

sturen. Dit is ook een uitgangspunt van LBPB (rekening houden met de specifieke behoeften van de werknemers).

Tot slot werd het belang van een evenwicht tussen belasting en belastbaarheid van de werknemer uitgelegd. Een onevenwicht kan immers negatief werken op de motivatie van de werknemer. Ook het model van Karasek (1979) was bruikbaar. Hierbij dient een evenwicht te zijn tussen de taakeisen en de regelmogelijkheden.

Dit hoofdstuk is tot slot afgesloten met samenvattende tabellen die alle gegevens uit de gevonden literatuur weergeven. Meer concreet, geven deze tabellen een overzicht van de bevorderende en belemmerende factoren voor de motivatie van de leerkracht. Wel hebben we enkele tegenstrijdigheden gevonden (zie samenvattende tabel).

Deze samenvattende tabel zal als basis dienen voor het praktijkonderzoek.

Naast de bevorderende en de belemmerende factoren is in dit hoofdstuk ook belangrijk dat we een inzicht hebben verkregen in de soorten motivatie. Niet alle soorten motivatie zorgen immers voor even positieve resultaten. Scholen dienen daarom na te denken over welke acties welke soort motivatie bevorderen.

Hoofdstuk 4: Kritische Succesfactoren

Tot slot behandelen we de kritische succesfactoren voor de implementatie van een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid.

Welke kritische succesfactoren zorgen voor een stimulerend personeelsbeleid waarbij de leerkrachten, jong en oud, gedurende de hele loopbaan gemotiveerd en betrokken kunnen blijven?

In dit hoofdstuk zullen we kritische succesfactoren bespreken die relevant zijn voor het LBPB, ten eerste volgens Hondeghem en Vanmullem (2005) en ten tweede volgens Bombaerts en Martens (2009). Hondeghem en Vanmullem (2005) vermelden communicatie en informatie, competentie- en prestatie management, organisatiecultuur en de rol van leidinggevers als kritische succesfactoren. Hierbij hebben Bombaerts en Martens (2009) nog enkele succesfactoren toe te voegen, namelijk een goede basisfilosofie, het vermijden van leeftijdsdiscriminatie, veranderingsmanagement, analyse van de uitdagingen, gebruik van ondersteuning, en een goede overtuigingsstechniek.

Communicatie en informatie

In een LBPB is communicatie een kritische succesfactor. Hiermee wordt het bekendmaken van informatie bedoeld. Communicatie in een organisatie is belangrijk voor de medewerkers om duidelijkheid te scheppen over zaken zoals verlofregelingen, loopbaanontwikkelingen, bijscholing, enz. Om de communicatie te bevorderen kan met gebruik maken informatiesystemen. Deze worden speciaal ontworpen voor de organisatie zodat men optimaal gegevens kan raadplegen maar ook kan delen (Hondeghem en Vanmullem, 2005).

Competentie- en prestatie management

Door een goed competentie management kan men beter mensen selecteren die gepast zijn voor een bepaalde functie met het oog op hun kwaliteiten en mogelijkheden. Binnen het kader van het LBPB is deze optimale selectie ook essentieel, daarom kunnen we een goed competentie management als een kritische succesfactor beschouwen. Naast het juist selecteren van werknemers is het ook van belang dat deze uiterst goed gaan presteren. Bij prestatie management wordt er rekening gehouden met de persoonlijke prestaties zodat de werknemers die goed presteren beloond kunnen worden (Hondeghem en Vanmullem, 2005).

Organisatiecultuur en veranderingsmanagement

Hondeghem en Vanmullem (2005) vermelden dat de organisatie moet openstaan voor verandering. Het management moet niet gebeuren volgens strikte normen en waarden maar moet kunnen aangepast worden aan de werknemers. Binnen het LBPB moet men rekening houden met het opkomend ouder personeel. De organisatie moet dit niet als een struikelblok zien maar moet het

management zo aanpassen zodat werknemers van iedere levensfase, dus ook de oudere werknemers behoorlijk gaan functioneren.

Organisaties zijn zich er meer van bewust dat een LBPB bevorderend is voor een beter functioneren. Na een bewustwordingsproces zal er een veranderingsmanagement toegepast worden. We spreken over veranderingsmanagement wanneer het beleid wordt aangepast aan het LBPB. Hierbij is het van belang dat zowel leidinggevendenden als medewerkers in de organisatie openstaan voor het veranderingsproces.

Rol van leidinggevendenden

Leidinggevendenden spelen een hoofdrol in het LBPB volgens Hondeghem en Vanmullem (2005). Ze vermelden: *"...hij/zij heeft een belangrijke taak in het communiceren naar en het sensibiliseren, ondersteunen en begeleiden van de medewerkers"*. De aanpak van de leidinggevendenden is doorslaggevend voor het al dan niet succesvol zijn van het LBPB. (Hondeghem en Vanmullem, 2005)

Een goede basisfilosofie

Voor het LBPB moet men de juiste basisfilosofie gebruiken zodat dit beleid aanslaat. Dit wil zeggen dat men als filosofie niet gaat focussen op de doelgroepen maar een beleid gaat voeren dat iedere werknemer individueel aanpakt zodat iedereen in zijn context optimaal kan functioneren. Enkel hierdoor kan men stigmatisering tegengaan en persoonlijke kwaliteiten op de voorgrond laten treden (Bombaerts en Martens, 2009).

Vermijden van leeftijdsdiscriminatie

Werknemers van iedere levensfase hebben ieder hun eigen kwaliteiten en vermogens. Hierbij kunnen er onderling de werknemers soms meningsverschillen ontstaan. Deze onenigheden kunnen leiden tot pestgedrag of leeftijdsdiscriminatie. In het kader van het LBPB moet men acties ondernemen om leeftijdsdiscriminatie of pestgedrag te vermijden. Dit kan men om te beginnen doen door leeftijdsdiscriminatie te herkennen en daarna aan te pakken (Bombaerts en Martens, 2009).

Analyse van de uitdagingen

"De analyse van een deel van uw personeelsbeleid kan gezien worden als een startpunt van een project over LBPB" (Bombaerts en Martens, 2009). Deze analyse houdt verschillende elementen, zoals het analyseren van de leeftijdsopbouw en de organisatiecultuur.

Gebruik van ondersteuning

De overheid biedt tal van mogelijkheden om organisaties te ondersteunen in hun beleid en tewerkstelling. Het gaat hier zowel om financiële steun als ondersteuning bij het uitbouwen van een LBPB. De organisaties moeten initiatief nemen om gebruik te maken van de

tewerkstellingsmaatregelen zoals de RSZ- verminderingen, Activa, enz. (Hondegheem en Vanmullem, 2005).

Een goede overtuigingstechniek

Alle betrokken partijen in de organisatie moeten zich ervan bewust zijn dat LBPB bevorderend is voor het management van de organisatie. Hiervoor moet men de juiste overtuigingstechniek gebruiken. Men moet duidelijke argumenten gebruiken om de mensen te motiveren om ook dit beleid toe te passen (Hondegheem en Vanmullem, 2005).

Voor dit hoofdstuk kunnen we stellen dat organisaties rekening dienen te houden met deze kritische succesfactoren om een geslaagd leeftijdsfasebewust personeelsbeleid door te kunnen voeren.

Deel 2: Praktijkstudie

Hoofdstuk 1: Bespreking van Onderzoekseenheid

Hierna zullen we de kenmerken van de onderzochte case bespreken. Vervolgens bekijken we ook het aantal personeelsleden in de verschillende leeftijdscategorieën. Deze gegevens komen enerzijds uit het interview met de adjunct-directeur en anderzijds uit het doorlichtingsverslag (2009) van deze school.

1. Kenmerken

Voor ons onderzoek hebben we interviews afgenomen op een stedelijke secundaire school in Limburg. Deze school biedt in het eerste graad ASO richtingen aan terwijl er in het tweede en derde graad ook nog TSO richtingen toegevoegd worden.

De inrichtende macht van school X is het gemeentebestuur. Maar de school maakt ook deel uit van de scholengemeenschap van het Provinciaal en Stedelijk Onderwijs Limburg (PSOL).

School X heeft geen eenduidige visie op kwaliteitsvol onderwijs geformuleerd volgens het doorlichtingsverslag (2009). Maar omdat deze school een typische ASO-structuur heeft, stelt men enkele doelen vast. Deze school heeft als missie een zo goed mogelijke voorbereiding te vormen voor het hoger onderwijs. Hierbij staan het bieden van kennis over verschillende vakgebieden en discipline in de studie centraal. Men past het beleid aan door studieresultaten en aantal uitstromende leerlingen naar het hoger onderwijs te analyseren.

Het beleid op de school wordt gevoerd door het ervaren directieteam dat bijgestaan wordt door de vier graadcoördinatoren. De graadcoördinatoren worden geselecteerd uit bekwame leerkrachten door het directieteam. Het directieteam bestaat uit de directeur en zijn adjunct. De taken worden ad random verdeeld onder de twee directieleden, er bestaat geen eenduidige takenverdeling. De directie probeert zoveel mogelijk taken zelf op te nemen. Hierdoor ontstaan er een onevenwicht tussen belasting en belastbaarheid. Het personeel van de school heeft geen verkozen vertegenwoordigers. Met ideeën, problemen of bedenkingen moeten ze meestal persoonlijk bij de directie of de coördinatoren treden. Voor de leerlingen en ouders zijn er respectievelijk het leerlingenparlement en het oudercomité om advies uit te brengen over het beleid.

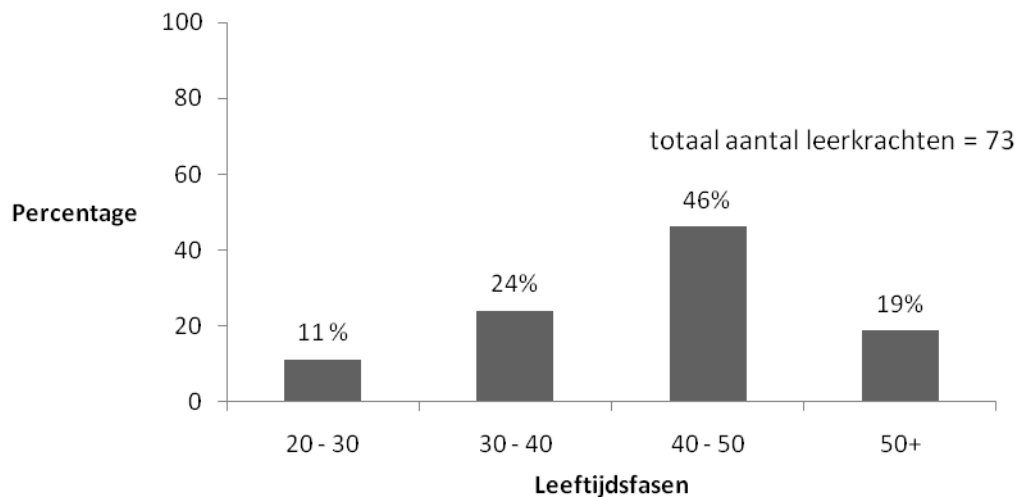
Om meer transparantie te scheppen in de communicatie is de school overgeschakeld naar informatiesystemen. Hiermee worden er online gegevens en informatie verspreid onder het personeel. Over het algemeen voert de directie niet een strak beleid waarbij er veel vrijheid voor het personeel mogelijk is.

School X heeft een brede waaier van studierichtingen aan te bieden waarbij de focus ligt op kennisopbouw en studiediscipline. Terwijl deze school valt binnen het OVSG (Onderwijssecretariaat voor Steden en Gemeenten van de Vlaamse gemeenschap) volgt deze de leerplannen van het VVKSO (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs).

Sinds 2006 worden ieder jaar enkele leerkrachten opgeleid tot 'mentor beginnende leraren'. Deze ervaren leerkrachten gaan de nieuwkomers begeleiden in de adaptatie aan het lesgeven. De nauwe collegialiteit is voor de startende leerkrachten dan ook de grootste troef om zich thuis te voelen op School X.

2. Het Personeelsbestand

Er bevinden zich 73 leerkrachten op de school waarbij de gemiddelde leeftijd gelijk is aan 43 jaar. De verdeling van de leerkrachten in iedere leeftijdsfase wordt gegeven in onderstaande grafiek. Deze gegevens geven de huidige toestand weer.



We hebben voor ons praktijkgedeelte 11 leerkrachten geïnterviewd. Dit komt op ongeveer 15% van alle leerkrachten. De percentages voor de leeftijdsgroepen zijn als volgt:

- 25% van de startende leerkrachten (20 – 30 jaar)
- 11% van de leerkrachten met een startend gezin (30 – 40 jaar)
- 9% van de ervaren leerkrachten (40 – 50 jaar)
- 29% van de senior leerkrachten (50+)

Voor de startende en senior leerkrachten zijn de percentages niet zo laag, namelijk respectievelijk 25 en 29%. Van de andere twee leeftijdsgroepen zijn ongeveer 10% geïnterviewd. Dit omdat er heel wat leerkrachten zitten binnen de leeftijdscategorie 30 en 50 jaar.

Hoofdstuk 2: Onderzoeksresultaten

1. Belang van Motivatie

1.1. Resultaten

Als introductievraag hebben we het volgende gesteld: Is het van belang dat leerkrachten gemotiveerd zijn? En wat is het belang hiervan?

Tijdens een interview antwoordde een van de respondenten op deze vraag met: *"motivatie is je drijfveer, het is het innerlijke motortje wat je in je moet hebben om je werk goed te doen"* (leerkracht Economie, 62 jaar). Al onze respondenten stemmen hiermee in, namelijk elf van de elf leerkrachten vinden motivatie een uitermate belangrijk aspect tijdens het lesgeven. Hierbij worden enthousiasme, werkplezier en passie voor het vak genoemd als meest essentiële punten. Een van de respondenten vermeldt dan ook het volgende: *"Meesten zeggen van kijk ik heb in het onderwijs veel vakantie. Je ziet dan bij die mensen dat ze na paar maanden al weg zijn. Die twintig uur lesgeven dat valt dan toch wel zwaar tegen"* (leerkracht Fysica, 40 jaar). Hierbij kunnen we een bevestiging uit de literatuur geven uit *Hoofdstuk 1*. Onderzoek wijst uit dat intrinsieke redenen (zoals het graag omgaan met jongeren en het willen overbrengen van kennis en cultuur) aan de basis liggen bij het kiezen voor het beroep leraar (Cooman et al., 2007). Ook leerkrachten die al in het onderwijs staan, vinden intrinsieke elementen van het werk meer motiverend dan de extrinsieke elementen (Lortie, 1975). De leerkracht Fysica (40 jaar) bedoelt hiermee dat leerkrachten die extrinsiek gemotiveerd zijn, al snel uit de boot vallen.

Vier van de elf leerkrachten vinden motivatie ook belangrijk omdat ze hiermee ook de leerlingen denken te motiveren. *"Motivatie is een van de manieren om een vak aantrekkelijk over te brengen en ook om de leerlingen enthousiast te krijgen"* zegt een geïnterviewde (leerkracht Frans, 42 jaar).

Hiernaast vermelden nog eens vier leerkrachten dat ze een voorbeeldfunctie vervullen ten opzichte van de leerlingen. *"Een leerkracht L.O. met een buikje kan ik me niet permitteren. Ik vind dat ik een voorbeeldfunctie heb. Ik kom dan ook met de fiets naar school"* (leerkracht L.O., 54 jaar). Daarnaast vermeldt deze leerkracht: *"Ik heb destijds voor lichamelijk opvoeding als vak gekozen omdat ik zelf een goede en gemotiveerde leerkracht had voor lichamelijk opvoeding"*.

Twee van de elf leerkrachten vinden motivatie van belang om beter te functioneren in de klas. Ze zeggen dat wanneer een leerkracht gemotiveerd is, de leerstof enigszins duidelijker overkomt bij de leerlingen. Enkel een respondent (leerkracht Fysica, 42 jaar) is het hiermee niet eens en zegt dat een leerkracht super gemotiveerd kan zijn maar toch moeilijkheden hebben met de leerstof over te brengen. Volgens hem heeft deze te maken met het uitstralen van gezag.

1.2. Vergelijking met Literatuurstudie en Conclusie

Uit de bevraging van de eerste deelvraag kunnen we de volgende opmerking geven. Zoals het onderzoek van Cooman et al. (2007) en Lortie (1975) ook uitwijzen, zijn het vooral de intrinsieke elementen die van belang zijn voor leerkrachten. We kunnen stellen dat wanneer je de gedrevenheid voor het lesgeven niet hebt, het moeilijker wordt om gemotiveerd te blijven, want lesgeven gaat vooral uit van intrinsieke factoren. Wanneer we deze antwoorden van de respondenten analyseren merken we ook op dat ze allemaal intrinsiek gemotiveerd zijn. Dit is de meest autonome vorm van motivatie. Hierbij worden enthousiasme, werkplezier en passie voor het vak genoemd als meest essentiële punten voor de motivatie.

Het belang van motivatie ligt dus volgens de respondenten vooral in het zelf ervaren van een passie voor het vak. Daarbij hebben vier leerkrachten aangehaald dat het ook een effect heeft op de leerlingen, en men daarbij als voorbeeld dient. Tot slot vinden twee leerkrachten de motivatie ook van belang voor het goed functioneren als leerkracht.

2. Leeftijdseverdeling en Kenmerken

In het tweede hoofdstuk van de literatuurstudie werd de tweede deelvraag besproken. Deze behandelde over de levensfaseverdeling bij docenten. Er werd een onderscheid gemaakt tussen: De startende leerkracht (20-30), de leerkracht met het startende gezin (30-40), de ervaren leerkracht (40-50) en de senior leerkracht (50-65). Dezelfde indeling hanteren wij ook voor de bespreking van de resultaten voor de tweede deelvraag van het praktijkgedeelte. Deze deelvraag luidt als volgt:

Hoe is de levensfaseverdeling bij docenten in School X en welke kenmerken kunnen we identificeren per levensfasegroep?

2.1. Resultaten

Voor de tweede deelvraag hebben we tijdens de interviews de respondenten eerst de vraag gesteld of het beroep leerkracht als een *traditionele* of als een *nieuwe loopbaan* omschreven kon worden. Vervolgens hebben we gevraagd naar hun eigen bevindingen doorheen de levens- en loopbaanfasen. De antwoorden van de respondenten zullen per levensfasegroep besproken worden. De leeftijden van de respondenten worden hieronder geordend weergegeven.

Startende leerkracht		Leerkracht met startend gezin		Ervaren leerkracht			Senior leerkracht			
24	29	39	40	42	42	47	52	53	54	62

2.1.1. Levens- en loopbaanfase

De leerkrachten werden gevraagd of het beroep leerkracht past in de definitie van de nieuwe loopbaan (zoals gesteld door Hall & Kahn, 2002). Iedere leerkracht was van mening dat het beroep eerder als een traditionele loopbaan omschreven kon worden. Men was van mening dat degenen die eenmaal in het onderwijs stappen, er ook meestal in verder gaan. Enkele respondenten stelden dat degenen die minder gemotiveerd zijn, er ook direct in de beginjaren uitstappen. Een leerkracht geeft dit als volgt aan: *"Meesten zeggen van kijk ik heb in het onderwijs veel vakantie. Je ziet dan bij die mensen dat ze na paar maanden al weg zijn. Die twintig uur lesgeven dat valt dan toch wel zwaar tegen"* (leerkracht Fysica, 40 jaar).

2.1.2. De startende leerkracht

De twee jongste respondenten waarmee een interview is gedaan, stellen dat in het begin de voorbereiding moeilijk is. Men moet de handboeken en werkboeken eigen maken en bijgevolg duurt de voorbereiding langer als normaal zou moeten. Ook het managen van de klas is zeer moeilijk. Een van de respondenten (leerkracht Boekhouden, 29 jaar) geeft aan dat als de leerlingen sympathie hebben voor de leerkracht, zij dan ook sneller geaccepteerd en gehoorzaamd worden. Als beginnende leerkracht tracht hij het vaak interessant te maken voor de leerlingen om sneller de klas onder controle te krijgen. Het is in het begin nog zoeken naar de juiste methoden en manieren van lesgeven. Toch vinden beide leerkrachten dat zij als jonge docenten meer betrokken zijn bij de leerlingen dan de oudere leerkrachten omdat ze zelf nog niet zo lang weg zijn van de schoolbanken.

2.1.3. De leerkracht met startend gezin

De twee respondenten in deze fase, waarvan een vrouwelijke en een mannelijke, hebben beide jonge kinderen. Toen ze pas begonnen aan hun loopbaan vonden ze beide dat ze heel hard moesten werken. In het begin is het nog uitzoeken en uitproberen. *"Ik denk dat ik nu toch een andere leerkracht ben dan toen!"* luidt het bij een van de respondenten. *"Ik eis nu ook meer van mezelf... dat het perfect loopt"* (leerkracht Nederlands, 39 jaar). Lesgeven houdt niet op met enkel voor de klas te staan. Er is nog verbeterwerk, voorbereidingen die gemaakt moeten worden, heel veel parate kennis, enz. Volgens de respondenten kost dit als startende leerkracht veel meer inspanning.

Een respondent geeft aan: *"En in het begin heb je geen idee hoe dat je een klas moet managen. Na tien jaar weten de leerlingen van kijk ik ga naar de les van meneer X, dat gaat er ongeveer zo aan toe. Je hoeft je niet meer te bewijzen. Als beginnende leerkracht proberen ze van alles uit met u!"* (leerkracht Fysica, 40 jaar).

Beide respondenten hebben jonge kinderen. De vrouwelijke respondent (leerkracht Nederlands, 39 jaar) geeft aan dat ze het vaak moeilijk heeft met de combinatie tussen privé en school. Het lesgeven is er soms, naast zo veel werk thuis, te veel aan. Ze werkt momenteel fulltime. De mannelijke leerkracht vindt het beroep leerkracht perfect om school en gezin te combineren. *"Het gezinsleven*

maakt het druk ja, maar als leerkracht is de combinatie werk-gezin één van de beste jobs die je kunt doen" (leerkracht Fysica, 40 jaar).

2.1.4. De ervaren leerkracht

Er zijn drie *ervaren leerkrachten* geïnterviewd. Twee respondenten geven aan dat ze nu minder tijd besteden aan het voorbereiden dan in de beginjaren. De overige respondent (leerkracht Frans, 42 jaar) vindt dat ze nu zelfs meer tijd besteedt aan het voorbereiden omdat ze wil dat de leerlingen gemotiveerd zijn. En denkt nu vaker na over hoe ze de leerlingen gemotiveerd kan krijgen. Daarbij haalt ze ook aan dat ze een iets oudere dochter heeft, en dat ze het heel moeilijk vindt om een evenwicht te vinden tussen haar gezin en de school. Ze wil zowel een goede moeder als een goede leerkracht zijn, maar de combinatie vindt ze dus heel moeilijk.

Een van de respondenten (leerkracht Fysica, 42 jaar) geeft aan dat hij het gevoel heeft dat hij de leerlingen nu minder en minder begint te bereiken. Deze leerkracht vindt het managen van de klas nog altijd heel moeilijk (zelfs moeilijker dan vroeger). Hij is wel later in het onderwijs gestapt (zit nog maar tien jaar in het onderwijs).

Tot slot geeft een respondent (leerkracht Aardrijkskunde, 47 jaar) aan dat ervaring een heel grote rol speelt. Hij geeft aan dat leerstof beheersen maar één taak is van de zoveel andere taken van een leerkracht. Het managen van de klas, voor interactie zorgen, enz. kost volgens hem nu minder energie omdat je doorheen de jaren ervaring hebt opgebouwd. Het volgende citaat van deze respondent deel ik graag mee: "Ik vind het iedere dag nog een uitdaging, en ik kom iedere dag nog super graag naar school" (leerkracht Aardrijkskunde, 47 jaar).

2.1.5. De senior leerkracht

Alle vier respondenten vinden dat persoonlijke ontwikkeling (opleiding, training, enz.) belangrijk is. Daarbij vinden ze ook dat ervaring die ze hebben opgebouwd een belangrijke rol speelt bij het onder controle houden van de klas. Een respondent (leerkracht Nederlands, 52 jaar) geeft wel toe dat ze het hiermee af en toe wel moeilijk heeft, maar in het algemeen heeft ze wel controle over de kinderen.

Tot slot geeft een leerkracht aan dat ze vroeger niet veel opleidingen kon volgen omdat ze het moeilijk kon combineren met kleine kinderen. Nadat de kinderen wat groter werden, heeft ze wel heel veel opleidingen gevolgd omdat ze dan ook meer tijd had. Momenteel zit ze in haar laatste jaar (62 jaar oud), en daarom volgt ze geen opleidingen meer. Ze heeft vorig jaar nog een opleiding gevolgd over smartschool. Ze vond het wel heel complex en kon het daarom niet gebruiken (leerkracht Economie, 62 jaar).

2.2. Vergelijking met Literatuurstudie en Conclusie

De belangrijkste bevindingen uit deze bevraging kunnen we als volgt geven:

Om te beginnen is het duidelijk dat lesgeven niet enkel voor de klas staan is, maar ook nog veel extra werk buiten de schooluren eist. In het begin van de loopbaan als leerkracht is dit werk in vergelijking met de latere jaren nog meer. De startende leerkracht, volgens de respondenten, levert qua voorbereiding meer werk. We kunnen de bevindingen uit de literatuur omtrent de startende leerkracht bevestigen. In het begin is het nog veel uitproberen en uitzoeken, de leerstof eigen maken en een eigen visie ontwikkelen: Hoe pak ik de klas aan? Wil ik eerder een autoritaire, strenge leerkracht zijn, of wat milder optreden? Hoe krijg ik de klas onder controle? Hoe moet ik ze managen? Wat kan ik doen als ze niet luisteren? Enz. Deze uitspraken worden dus door alle leerkrachten bevestigd, enkel één leerkracht (leerkracht Frans, 42 jaar) geeft aan dat ze soms meer tijd stopt in de voorbereiding als in de beginjaren omdat ze nu meer nadenkt over hoe ze leerlingen kan motiveren. Een advies voor het personeelsbeleid is hierbij om de startende leerkrachten te coachen en helpen ervaring op te bouwen tijdens hun werk.

De leerkrachten die jonge kinderen hebben, geven aan dat de combinatie werk en gezin het leerkracht-zijn drukker maakt. De twee vrouwelijke respondenten (met jonge kinderen) vinden de combinatie vrij moeilijk. De mannelijke leerkracht (ook met jonge kinderen) vindt het meevallen. Een opmerking die ik graag wil geven: De combinatie werk en privé ligt volgens mij heel persoonlijk. Sommige leerkrachten vinden het meevallen, en anderen ervaren moeilijkheden. Ik denk dat je als leerkracht goed om moet kunnen gaan met deze toegenomen verantwoordelijkheden, en weten op welk moment je welke zaken voorrang moet geven. Een docent die zowel thuis als op school het uiterste wil halen, kan op een gegeven moment volledig inzakken, en uiteindelijk op geen van beide vlakken uitblinken. In de literatuur werd aangegeven dat deze leerkrachten in het spitsuur van hun leven zitten doordat ze naast werk ook meestal een gezin runnen. Er werd ook aangegeven dat ze zowel in het werk als in hun privéleven willen uitblinken. Daarom is het belangrijk voor schoolleiders om deze combinatie te respecteren en leerkrachten te steunen/oplossingen te bieden om een uitval/burnout van de leerkracht te voorkomen. De bevindingen uit de literatuur komen hier ook in grote lijnen overeen met de uitspraken van de leerkrachten.

We hebben drie leerkrachten geïnterviewd tussen de 40 en 50 jaar. De leerkracht Frans (42 jaar) en Aardrijkskunde (47 jaar) kunnen we goed plaatsen bij de *ervaren leerkracht*. Ze hebben heel wat kennis en ervaring opgedaan en streven naar meer. De overige leerkracht Fysica (ook 42 jaar), die nog maar tien jaar in het onderwijs zit, heeft nog niet zo veel ervaring als de *ervaren leerkracht*, zoals omschreven in de literatuur. Hij vindt het nog altijd moeilijk om de klas te managen en onder controle te houden. Dit kan te wijten zijn aan de latere indiensttreding als leerkracht, waardoor hij een stuk ervaring in zijn onderwijs carrière heeft 'gemist'. Een opmerking die hierbij van pas komt, is de vraag: Is het beter om eerst ervaring op te doen in het echte 'werkleven', om vervolgens uw ervaringen later te kunnen delen in het onderwijs? Of is het beter om direct in het onderwijs te stappen om je

vaardigheden als leerkracht beter en sneller te ontwikkelen? Het is belangrijk om in een personeelsbeleid ook rekening te houden met deze leerkrachten die later in het onderwijs zijn gestapt. Een mogelijke oplossing is om deze leerkrachten ook van opleiding en training te voorzien.

De senior leerkracht die een bron is van levens- en werkervaring, komt hier ook mooi overeen met de geïnterviewde leerkrachten. Daarbij geeft de oudste leerkracht (leerkracht Economie, 62 jaar) aan dat ze een opleiding heeft gevolgd over *Smartschool* maar het niet heeft kunnen gebruiken omdat ze het te complex vond. Dit kunnen we plaatsen onder absolute veroudering. Ook dit kwam aan bod in de literatuur.

De belangrijkste opmerking bij deze bevraging is dat leerkrachten doorheen de jaren heel wat ervaringen, vaardigheden, manieren van aanpak, enz. ontwikkelen. Hierbij is het belangrijk dat deze niet verloren mogen gaan. Het ontwikkelen en benutten van deze waardevolle zaken is een van de uitgangspunten van LBPB. Startende leerkrachten bijvoorbeeld kunnen ondersteund worden in het opbouwen en ontwikkelen van eigen ervaringen, vaardigheden, enz. Jongeren zijn daarbij zelf ook nog niet lang weg van de schoolbanken. Dit is een van de pluspunten van jongeren. Daarom geldt ook het omgekeerde: Ouderen kunnen ook van jongeren leren, ook wanneer het bijvoorbeeld gaat over technologie. Het is dus aan de scholen om condities te creëren waarbinnen deze zaken mogelijk zijn.

Tot slot kunnen we stellen dat in het algemeen de levensfasen die in de literatuur werden gedefinieerd overeenkomen met de bevindingen uit deze casestudie. Toch moeten scholen niet vergeten dat LBPB maatwerk is. De leeftijden dienen enkel als indicatie. Iedere leerkracht heeft een eigen levens- en loopbaanfase! Het is aan de schoolleiders om hierop in te spelen.

3. Belemmerende en Bevorderende Factoren

In het derde hoofdstuk van de literatuurstudie werd de derde deelvraag besproken. Deze behandelde de bevorderende en belemmerende factoren die van invloed zijn op de motivatie van leerkrachten. Er werd aan het einde van het hoofdstuk een samenvattende tabel geconstrueerd die in dit hoofdstuk gebruikt wordt als basis voor de bespreking van het praktijkonderzoek. We trachten een antwoord te geven op de derde deelvraag van het praktijkgedeelte:

Welke belemmerende en bevorderende factoren zijn er volgens de leerkrachten van School X voor de motivatie?

3.1. Resultaten

In de komende tekst zullen we trachten te achterhalen welke factoren van invloed zijn op de motivatie van leerkrachten in School X. Hierbij zullen we de antwoorden van de respondenten gebruiken om een conclusie te trekken voor de docenten van deze school. Vervolgens zullen we deze factoren onderverdelen in persoonsgebonden, werkgebonden en organisatiegebonden kenmerken terwijl ze belemmerend ofwel bevorderend kunnen werken.

3.1.1. Persoonsgebonden factoren

Bij de persoonsgebonden factoren spelen bij al onze respondenten de *persoonskenmerken en het motivatieprofiel* de grootste rol. Iedere dag met passie naar het werk komen en graag met jongeren werken wordt door acht van de elf leerkrachten als een bevorderende factor ervaren. Dit wordt door hen als meest motiverende factor aangehaald. Hierbij vermeldt één van de respondenten: *"het moet een passie zijn, het innerlijke is belangrijk!"* (leerkracht ICT, 24 jaar). Een andere respondent zegt: *"Als je lesgeven als een opdracht ziet, zal je het niet lang volhouden..."* (leerkracht Nederlands, 52 jaar). De overige drie (van de elf leerkrachten) zien lesgeven als zijn roeping en wil hiermee een doel bereiken. Iets bijbrengen wordt door deze leerkrachten als bevorderende factor voor de motivatie genoemd.

De vaardigheden van de leerkracht om met de leerlingen om te gaan, de klas te managen, enz. heeft ook een belangrijke impact op de motivatie volgens zes van de geïnterviewde leerkrachten. Een leerkracht (leerkracht Fysica, 42 jaar) meldt dat doordat hij soms de klas niet onder controle krijgt hij best gedemotiveerd geraakt.

Goed kunnen omgaan met technologie en up-to-date zijn worden door vier respondenten aangehaald als een bevorderende factor voor de motivatie.

Het runnen van een gezin wordt ook aangehaald als beïnvloedende factor door vijf leerkrachten van de elf. Hiervan zijn drie vrouwelijke en twee mannelijke respondenten. Twee vrouwelijke leerkrachten vinden het gezinsleven vooral een belemmerende factor terwijl een andere vrouwelijke collega (leerkracht Nederlands, 52 jaar) er bewust voor heeft gekozen om geen kinderen te hebben. Het valt op dat bij de mannelijke respondenten dit onderwerp minder frequent wordt aangehaald. Maar twee van de zeven mannelijke leerkrachten halen het gezinsleven aan als beïnvloedende factor terwijl bij de vrouwelijke leerkrachten dit een verhouding van drie op vier is. Voor een van de mannelijke leerkrachten (leerkracht Fysica, 40 jaar) is het gezinsleven perfect te combineren met het onderwijzen, hij haalt aan dat *"leerkracht zijn het meest geschikte beroep is voor een gezinsleven"*. Een andere mannelijke respondent die naast het lesgeven ook een functie heeft bij de directie (leerkracht Aardrijkskunde en adjunct-directeur, 47 jaar) meldt *"het gezinsleven is volgens mij geen belemmerende factor maar de laatste jaren merk ik wel dat er meerdere collega's zich ziek melden of opgeven omwille van gezinssituaties..."*

Drie van de elf leerkrachten vinden een goede voorbereiding voor de les een bevorderende factor voor de motivatie. *"Je krijgt voldoening door een goede voorbereiding, hierdoor ga je ook graag werken"* klinkt het bij één van de respondenten (leerkracht Nederlands, 39 jaar).

Tot slot zijn er twee respondenten die vermelden dat hun gezondheidstoestand een belemmerende factor is geweest tijdens bepaalde periodes.

3.1.2. Werkgebonden Factoren

Het meest aangehaalde uit de werkgebonden factoren zijn het belang van de collegialiteit en de sfeer in zowel de klas als de school. Maar liefst acht uit de elf respondenten vinden deze twee factoren zeer belangrijk voor hun eigen motivatie. *"De werksfeer is belangrijk voor de motivatie, als de werksfeer niet goed is dan voel je je ook niet goed en sta je ook zwak voor de klas..."* zegt één van de respondenten (leerkracht Nederlands, 52 jaar).

De vrijheid die de school biedt bij de manier van lesgeven vinden acht van de elf een zeer bevorderende factor voor de motivatie. *"Iedereen heeft een eigen manier van werken, daarom moet er ruimte gecreëerd worden voor persoonlijk initiatief"* zegt één van de leerkrachten (leerkracht L.O., 54 jaar). Vervolgens luidt het bij deze leerkracht: *"Lesgeven is iets persoonlijks!"*

De beschikbaarheid van didactisch materiaal en toegankelijkheid van lokalen (infrastructuur) wordt door de helft (vijf) van de respondenten als een factor genoemd voor de motivatie. Door de toenemende technologieën is vooral voor de twee leerkrachten Fysica (42 en 40 jaar) de aanwezigheid van pc's, GRM's, beamers, etc. van essentieel belang. Een van hen meldt (leerkracht Fysica, 42 jaar): *"De leerlingen zijn multimedia gewoon, het is moeilijk om met iets anders uit te pakken."*

Vijf van de respondenten vinden bijscholing dat de school ter beschikking stelt motiverend. Deze leerkrachten willen wel graag zelf initiatief nemen om een opleiding te volgen (zelf te kiezen of men een opleiding wil volgen of niet). Er wordt ook nog vermeld dat de organisatie de buitenschoolse opleidingen gedeeltelijk vergoedt om de participatie te verhogen. De toppers voor opleidingen zijn over het vergaren van kennis over het eigen vakgebied en up-to-date blijven over technologische ontwikkelingen (bv. *Smartschool, Smartboard, enz.*).

Bij twee van de elf respondenten klinkt het dat werkdruk en een balans vinden tussen werk en privé belemmerende factoren zijn voor de motivatie.

Ten laatste hebben we bij de werkgebonden factoren het functioneren van de leerlingen. Vijf van de elf respondenten vonden het bevorderend voor de motivatie wanneer leerlingen goed meewerken en luisteren. Een van deze leerkrachten (leerkracht Nederlands, 39 jaar) haalt aan dat wanneer een leerling iets niet begrijpt dit ook indirect motiverend werkt om beter je best te doen.

3.1.3. Organisatiegebonden Factoren

De meest belangrijke schoolgebonden factor volgens alle geïnterviewden is de steun van de directie. Wanneer de directie meestemt met de ideeën van de leerkrachten of ten minste ingaat op hun vragen, werkt dit volgens de respondenten motiverend. Want leerkrachten kunnen niet zomaar iets organiseren of beslissen zonder dat de directie hier op instemt.

"Een schouderklopje van de directie" na een goede prestatie heeft ook een bevorderde invloed op de motivatie van de leerkrachten vindt leerkracht Frans (42 jaar). *"Erkenning door de directie geeft je*

een gevoel van waardering”, zegt één van de respondenten (leerkracht L.O., 54 jaar). Waardering en erkenning blijken volgens twee respondenten motiverend te zijn.

Twee van de respondenten vermelden expliciet dat ze graag een goede band hebben met de directieleden. Dat ze met vragen en problemen steeds terecht kunnen bij de directie vinden ze een bevorderde factor voor de motivatie.

Drie andere respondenten vinden het belangrijk dat er duidelijke regels worden opgesteld. Het werkt motiverend volgens hen om te weten wat zichzelf maar ook de leerlingen wel of niet mogen. Consequente discipline schept een soort structuur bij deze leerkrachten.

Uiteindelijk haalt één van de respondenten (leerkracht Fysica, 40 jaar) een zeer opmerkelijk punt aan, namelijk dat leerkrachten overbeschermd zijn. Hiermee wil hij duidelijk maken dat leerkrachten na het behalen van hun diploma eigenlijk niet meer geëvalueerd worden op hun prestatie. Dit vindt hij een belemmerende factor voor de motivatie. Hij wijst erop dat het bevorderend zou zijn wanneer men feedback zou krijgen over zijn eigen functioneren zodat men ook zijn eigen zwakke punten kan verbeteren.

3.2. Vergelijking met Literatuurstudie en Conclusie

Hieronder geven we een overzicht van de frequentie van de aangehaalde bevorderende en belemmerende factoren door de bevraagde leerkrachten.

Factoren	Bevorderend	Belemmerend
Persoonsgebonden - Persoonskenmerken en motivatieprofiel - Vaardigheden van leerkracht - Goed omgaan met technologie en up-to-date zijn - Runnen van een gezin - Gezondheidstoestand - Een goede voorbereiding	11 6 4 2 (neutraal) 3	 3 2
Werkgebonden - Collegialiteit (sfeer in de klas als met collega's) - Vrijheid bij manier van lesgeven - Didactisch materiaal en infrastructuur - Bijscholing en opleiding - Werkdruk, balans werkprivé - Functioneren leerlingen	8 8 5 5	 5 2
Organisatiegebonden - Steun van de directie - Waardering en erkenning door directie - Goede band met directie - Duidelijke regels, consequentie in regels - Feedback krijgen	11 2 2 3 1	

De toppers voor de **persoonsgebonden factoren** blijken voor onze respondenten de persoonlijkheidskenmerken - motivatieprofiel en de vaardigheden van de leerkrachten te zijn. Deze werken volgens de respondenten vooral bevorderend op de motivatie. De *vaardigheden waarover een leerkracht beschikt* kunnen we bij één van de drie psychologische basisbehoeften van de ZDT plaatsen, namelijk *competentie*. Dit begrip verwijst naar het gevoel dat personen hebben over het voldoende beschikken van kennis en ervaring om een opdracht te kunnen uitoefenen. Runnen van een gezin wordt door drie respondenten als belemmerend gepercipieerd, terwijl voor twee respondenten

dit noch een belemmerende, noch een bevorderende factor is. Iedere leerkracht heeft een eigen perceptie van het leven en werk, en een eigen persoonlijkheid, daarom dat bepaalde zaken door ieder anders opgevat kunnen worden (Ten Have et al., 2000).

Factoren die niet werden aangehaald op persoonsgebonden niveau: Wijze waarop men omgaat met verandering en de emotionele intelligentie.

De meeste genoemde factoren op **werkgebonden niveau** zijn: de collegialiteit (zowel sfeer in de klas als met collega's) en de vrijheid bij de manier van lesgeven (persoonlijk initiatief). Deze twee zaken kunnen we plaatsen in de overige twee psychologische basisbehoeften van de ZDT. De collegialiteit in de klas en met collega's kunnen we plaatsen onder *relationele verbondenheid*. Persoonlijk initiatief hoort bij *autonomie*. De ZDT stelde dat de drie basisbehoeften belangrijk zijn om de autonome motivatie te verhogen. Deze drie basisbehoeften behoren in onze bevraging tot de factoren die de meeste zijn aangehaald. Daarnaast scoren didactisch materiaal en infrastructuur, bijscholing en opleiding en het functioneren van leerlingen ook hoog. We kunnen hierbij een link leggen met de theorie van Herzberg. Het didactisch materiaal en de infrastructuur van de scholen worden niet direct gemeld als bevorderende factoren. Al de vijf leerkrachten stellen dat de afwezigheid van deze zaken belemmerend kunnen werken. Deze kunnen we bijgevolg beschouwen als hygiëne factoren.

Factoren die niet werden aangehaald op werkgebonden niveau: Een aantrekkelijk imago, reputatie, status en een marktconform salaris.

Op **organisatie gebonden niveau** is steun van de directie voor iedereen een heel belangrijke bevorderende factor voor de motivatie. De andere factoren zijn minder frequent aangehaald.

Factoren die niet werden aangehaald op organisatie niveau: Managementstijl; Overeenstemming van missie en visie met die van de organisatie; Initiatieven om nieuwe ontwikkelingen naar binnen de school te halen, beloond door school.

Algemeen kunnen we stellen dat de bevorderende en belemmerende factoren voor de motivatie uit de literatuur overeenkomen met de resultaten van deze bevraging. Er zijn geen enkele andere factoren dan de literatuur aangehaald. Wel zijn bepaalde factoren niet aan bod gekomen (deze werden reeds vermeld). Opvallend is dat de drie psychologische basisbehoeften die door de ZDT worden gesteld, frequent worden aangehaald.

De top vijf bevorderende en belemmerende factoren:

1. Persoonskenmerken en motivatieprofiel (11 maal)
2. Steun van de directie (11 maal)
3. Vrijheid bij manier van lesgeven (8 maal) – Autonomie
4. Collegialiteit (sfeer in de klas als met collega's) (8 maal) – Relationele verbondenheid
5. Vaardigheden van leerkracht (6 maal) – Competentie

Van deze top vijf zijn twee op persoonsgebonden niveau, twee op werkgebonden niveau en één op organisatieniveau. Om leerkrachten te kunnen motiveren moeten scholen eerst een inzicht verkrijgen in welke factoren bij de motivatie meespelen. Scholen hebben er daarom baat bij om een analyse te maken van de heersende behoeften, motiverende en demotiverende factoren bij hun leerkrachten. Op die manier kan men maatregelen nemen om leerkrachten gemotiveerd te houden op deze verschillende niveaus. Hier komen we later op terug.

Een zeer opmerkelijk punt wordt door één van onze respondenten gegeven (leerkracht Fysica, 40 jaar). Hij wijst erop dat leerkrachten overbeschermd zijn. Hiermee wil hij zeggen dat leerkrachten na het behalen van hun diploma eigenlijk niet meer geëvalueerd worden op hun prestatie. Dit vindt hij een belemmerende factor voor de motivatie. Hij wijst erop dat het bevorderend zou zijn wanneer men feedback zou krijgen over zijn eigen functioneren zodat men ook zijn eigen zwakke punten kan verbeteren. Dit is een terechte opmerking want in het kader van LBPB streeft men naar *“het ontwikkelen, benutten en behouden van capaciteiten, kennis en ervaring van alle individuele werknemers in alle leeftijdscategorieën...”* (Langendoen, 1998). Door feedback te geven, zoals leerkracht Fysica (40 jaar) het aanhaalt, kan men zijn zwakke punten verbeteren. Maar wat volgens mij ook bij komt kijken is de perceptie van de feedback. Het is mij opgevallen dat de leerkrachten heel enthousiast waren over de bevraging. Ieder sprak heel graag over ‘zijn-eigen’ motiverende en demotiverende factoren. Ik denk dat het personeelsbeleid hier mooi op kan inspelen door leerkrachten het gevoel te geven dat wij als schoolbeleid om ieders behoeften individueel geven, en willen dat ze elk bevorderen (met de gegeven feedback) op vlak van kennis, ervaring, capaciteiten, enz. om zodanig samen een krachtig geheel te vormen. Feedback hoeft trouwens niet altijd negatief te zijn. Ook positieve feedback kan volgens mij sterk bijdragen.

Het feit dat de leerkrachten heel enthousiast waren over de bevraging, kan ook betekenen dat deze leerkrachten een tekort ervaren in de bevrediging van hun behoeften en dat ze dit willen uiten.

Een bijkomend punt is de selectie van de leerkrachten. De mogelijkheid bestaat dat enkel zeer gemotiveerde leerkrachten hebben gereageerd op de mail. Als dit het geval is, kunnen de resultaten van deze casestudie (15% van alle leerkrachten van School X zijn geïnterviewd) moeilijk getrokken worden naar de hele school toe, want dan weten we nog niet welke factoren meespelen bij de minder gemotiveerde leerkrachten. Daarom zou het beter geweest zijn als een groter respondentenaantal was geselecteerd. Dit is een minpunt van deze casestudie.

In ieder geval, denk ik dat deze casestudie de noodzaak weergeeft om een inzicht te verwerven in de belemmerende en bevorderende factoren voor de motivatie van leerkrachten voor een goed personeelsbeleid.

Adviezen aan School X

Met het oog op de kritische succesfactoren en de bevindingen van het praktijkonderzoek omtrent de belemmerende en bevorderende factoren, kunnen we de volgende adviezen geven aan School X.

Een goede basisfilosofie

In School X zijn er gemiddeld meer oudere leerkrachten dan jongeren. LFBP is in dit opzicht van belang voor deze school. Er zijn heel wat oudere leerkrachten die een bron van leven- en werkervaring vormen. Daarvoor heeft deze school zeker baat bij een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid. Men dient in dit opzicht wel een goede basisfilosofie te gebruiken zodat dit beleid aanslaat. Dit wil zeggen dat men als filosofie niet gaat focussen op de doelgroepen maar een beleid gaat voeren dat iedere werknemer individueel aanpakt zodat iedereen in zijn context optimaal kan functioneren. Enkel hierdoor kan men stigmatisering tegengaan en persoonlijke kwaliteiten op de voorgrond laten treden.

Communicatie en informatie

In een LBPB is communicatie een kritische succesfactor. In de bespreking van de onderzoekseenheid werd reeds aangehaald dat School X overgeschakeld is naar informatiesystemen om meer transparantie te scheppen in de communicatie. Op die manier worden er gegevens verspreid onder het personeel. Ook worden er informatie vrijgegeven over bijvoorbeeld bijscholing. Opleidingen volgen, up-to-date zijn, enz. vinden leerkrachten een bevorderende factor voor de motivatie. Op die manier kan men via communicatiesystemen ook hierop inspelen.

Competentie- en prestatie management

Tijdens een van de interviews heeft een leerkracht een zeer kritische opmerking gemaakt over prestatiemetingen. Hij meldde dat leerkrachten 'overbeschermd' zijn en niet worden getoetst op hun prestaties. Een terechte opmerking in het kader van leeftijdsfasebewust personeelsbeleid! Alhoewel de andere respondenten deze factor niet aanhaalden, kan prestatie management zeer bevorderend werken voor de leerkrachten. Dit kan men bijvoorbeeld doen door feedbackmomenten te organiseren. Daarbij hoeft feedback niet altijd negatief te zijn. Ook een schouderklopje kan van grote waarde zijn.

Rol van leidinggevenden

Steun van de directie werd door alle respondenten als een zeer belangrijke bevorderende factor genoemd. Het beleid van de school moet niet gebeuren volgens strikte normen en waarden maar moet een aanvullend karakter hebben. Met deze bedoelen we dat de directie een steunpunt moet kunnen betekenen voor het personeel. Dit is van grote waarde voor de leerkrachten.

Organisatiecultuur en veranderingsmanagement

Collegialiteit is een van de bevorderende factoren voor de motivatie van de leerkrachten in School X. We hebben in de bespreking van de onderzoekseenheid ook reeds aangehaald dat collegialiteit een troef is van deze school. Daarvan kan men goed gebruik maken bij het implementeren van een leeftijdsfasebewust personeelsbeleid.

Vermijden van leeftijdsdiscriminatie

In een van de interviews werd aangehaald dat zowel jongere van de oudere, als de oudere van de jongere leerkrachten kunnen leren. Dit is een terechte opmerking want hiermee wordt een brug geslaan tussen verschillende leeftijdsfasen. Op die manier kan men leeftijdsdiscriminatie tegen gaan. In deze school wordt sinds 2006 ieder jaar leerkrachten opgeleid tot 'mentor beginnende leraren'. Dit is een mooie manier van aanpak om dit doel te bereiken.

Gebruik van ondersteuning

School X kan zich ook wenden tot de overheid. Want deze biedt tal van mogelijkheden om organisaties te ondersteunen in hun beleid en tewerkstelling.

Een goede overtuigingstechniek en analyse van de uitdagingen

Tot slot mag men niet vergeten dat leeftijdsfasebewust personeelsbeleid maatwerk is! Daarom dient de school een uitgebreide analyse te maken van verschillende elementen. Van Buul & Maas (2005) geven enkele analyse-elementen:

- De cultuur van de organisatie
- De managementstijl
- De structuur van de organisatie
- De strategie van de organisatie
- Het personeel
- De systemen

Lijst van geraadpleegde werken

A. van den Broeck, H. d. (2009). Self-Determination Theory: about the quality of work motivation. *Gedrag & Organisatie* , 22 (4), 316-334.

Admiraal-Hilgeman, T. (2009). *Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de bruikbaarheid van loopbaanmethodieken voor Human Resource Management (HRM)*. Ridderkerk: Ridderprint.

Atkinson, E. (2005). An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology* , 20 (1), 45-57.

Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren: wat doen en denken docenten?* Leuven/Apeldoorn: Garant.

Bombaerts, G. M. (2009). *De hofnar en de kanarie onderweg*. Mechelen: Wolters Kluwer Belgium.

Bronkhorst, J. (2005). *Basisboek ICT- didaktiek*. Baarn: Bekadidact.

Buul, G. v. (2005). *Brochure Levensfasegericht Personeelsbeleid*. Eindhoven: Sectorfondsen Zorg en Welzijn, Fontys Hogeschool voor Personeel en Arbeid.

Broucke, A. Van den, Vansteenkiste, M., Witte, H. De, Lens, W., Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316-335

Broos, F. en Korte, E. (2007) *Ruimte voor de leraar*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Callahan, J. B. (2003). Examining the unique effects of multiple motivational sources on task performance. *Journal of Applied Social Psychology* , 33 (12), 2515-2535.

De Cooman, R. D. (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* , 7 (7), 123-136.

De Corte, E. (1990). *Ontwerpen van krachtige leeromgevingen*. (M. E. Ippel, Red.) Amsterdam: Swerts & Zeitlinger.

Deci, E. G. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior* , 26, 331-362.

Deci, E. R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* , 25, 54-67.

Doef, M.P. van der (2000). *The Job Demand-Control (-Support) model: from the past to the future*. Proefschrift, Universiteit Leiden.

Ekamper, P. (2006). Werkende ouderen in België en Nederland - de cijfers. *Tijdschrift voor HRM* , 9 (1), 6-20.

Evelein, F. K. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education* , 24, 1137-1148.

Gagné, M., Deci E. L. (2005), Self-determination theory and work motivation. *J. Organiz. Behav.*, 26, 331-362.

Gelderblom A. en J. de Koning, e. M. (2001). *ICT en de oudere werknemer: geen rimpelloze relatie*. Rotterdam: Stichting Arbeidsmarktbeleid.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* . New York: Routledge.

Have, S. ten, Weusten, S. en Bolweg, J. (2000) *Binding en motivatie : acht adviezen voor employment marketing*. Amsterdam : Nieuwezijds.

Christis, J. (1998). *Arbeid, Organisatie en Stress*. Amsterdam: Spinhuis.

Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.

Karasek, R. T. (1990). *Healthy Work: stress, productivity, and the reconstruction of working life* . New York: Basic Books.

Lortie, D. (1975). *Schoolteachers: A sociology study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mertens E., Henderickx E., Janvier R. & De Prins P. (2003). *Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten secundair onderwijs*, HIVA-K.U.Leuven/UAMS-UA.

Mertens, L.A. (2009). *Het motiveren en binden van docenten*, masterproef, Universiteit Utrecht.

Nieto, S. (2003). What Keeps Teachers Going? *Educational Leadership* , 8, 14-18.

Ofsed. (2005). *Primary National Strategy: An evaluation of its impact in primary schools 2004/05*. London: Ofsed.

Oolbekkink-Marchand, H. W. (2006). *Teachers' perspectives on self-regulated learning. An exploratory study in secondary and university education*. Proefschrift, Universiteit Leiden.

Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (4e editie ed.). New York: Wiley.

- Román, A. H. (2006). *Career breaks in Belgium: how they affect labor participation and individual careers*. Leuven: Steunpunt WAV.
- Ryan, R. &. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology* , 57, 749-761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Simons, P.R.J. (2003). *ICT in het onderwijs naar de derde fase?* Expertisecentrum ICT. IVLOS, Universiteit Utrecht.
- Smets, P. (2009). *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2009-2014*. Brussel: Vlaams ministerie van Onderwijs.
- Smith, H. H. (2005). Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning* , 21, 91-101.
- Steers, R. M. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review* , 29, 287-379.
- Thijssen, J. (1993). *Werk maken van loopbanen*. (A. van Vianen, Red.) Utrecht: Lemma.
- van Veldhoven, M. (1996). *Psychosociale arbeidsbelasting en werkstress*. Lisse: Swerts en Zeitlinger.
- Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009*. Brussel: Vlaams ministerie van Werk, Onderwijs en Vorming.
- Vanmullem, K. H. (2005). *Een leeftijdsbewust personeelsbeleid: stand van zaken binnen het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap*. Leuven: Bestuurlijke organisatie Vlaanderen.
- Vansteenkiste, M. R. (2008). *Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being*. Oxford: Oxford University Press.
- Vermunt, J.D. (2006). *Docent van deze tijd: leren en laten leren*. Oratie, Universiteit Utrecht.
- Wanrooy, M. (2001) *Leidinggeven tussen professionals*. Schiedam : Scriptum.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Wild, T. E. (1992). Effects of Perceived Extrinsic Versus Intrinsic Teacher Motivation on Student Reactions to Skill Acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin* , 18 (2), 245-251.

Woolfolk Hoy, A. (2004). The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16, 153-176.

Zimmerman, B. J., Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Zwart, R. (2008). Collegiale coaching: Hoe en wat docenten zelf leren. *Tijdschrift voor Coaching* (3), 34-37.

Lijst van tabellen en figuren

Lijst van Tabellen

Tabel 1: Doelstellingen vanuit werkgeveroptiek.....	24
Tabel 2: Doelstellingen vanuit werknemersoptiek.....	24
Tabel 3: Win-win situatie van een LBPB.....	29
Tabel 4: Levens- en loopbaanfasen.....	30
Tabel 5a: Samenvatting levensfaseverdeling en kenmerken.....	34
Tabel 5b: Samenvatting levensfaseverdeling en kenmerken.....	35
Tabel 6: Factoren die belasting en belastbaarheid beïnvloeden.....	43
Tabel 7a: Samenvatting bevorderende factoren bij leerkrachten.....	46
Tabel 7b: Samenvatting belemmerende factoren bij leerkrachten.....	47
Tabel 8: Persoongebonden factoren.....	47

Lijst van Figuren

Figuur 1: De werkzame beroepsbevolking in België naar geslacht en leeftijd in 1985, 2005 (statistiek) en 2025 (prognose).....	1
Figuur 2: Docenten naar leeftijd (%) in alle onderwijssectoren in 2008.....	3
Figuur 3: Docenten naar leeftijd (%) in secundaire scholen in 2008.....	4
Figuur 4: Instrumenten van LBPB.....	25
Figuur 5: Job Demand-Control model van Karasek.....	27
Figuur 6: Traditionele loopbanen.....	31
Figuur 7: Nieuwe loopbanen.....	31
Figuur 8: Het Zelfdeterminatiecontinuüm gaande van gecontroleerde tot autonome motivatie.....	39
Figuur 9: Psychologische basisbehoeften.....	40

Bijlagen

Lijst van Bijlagen

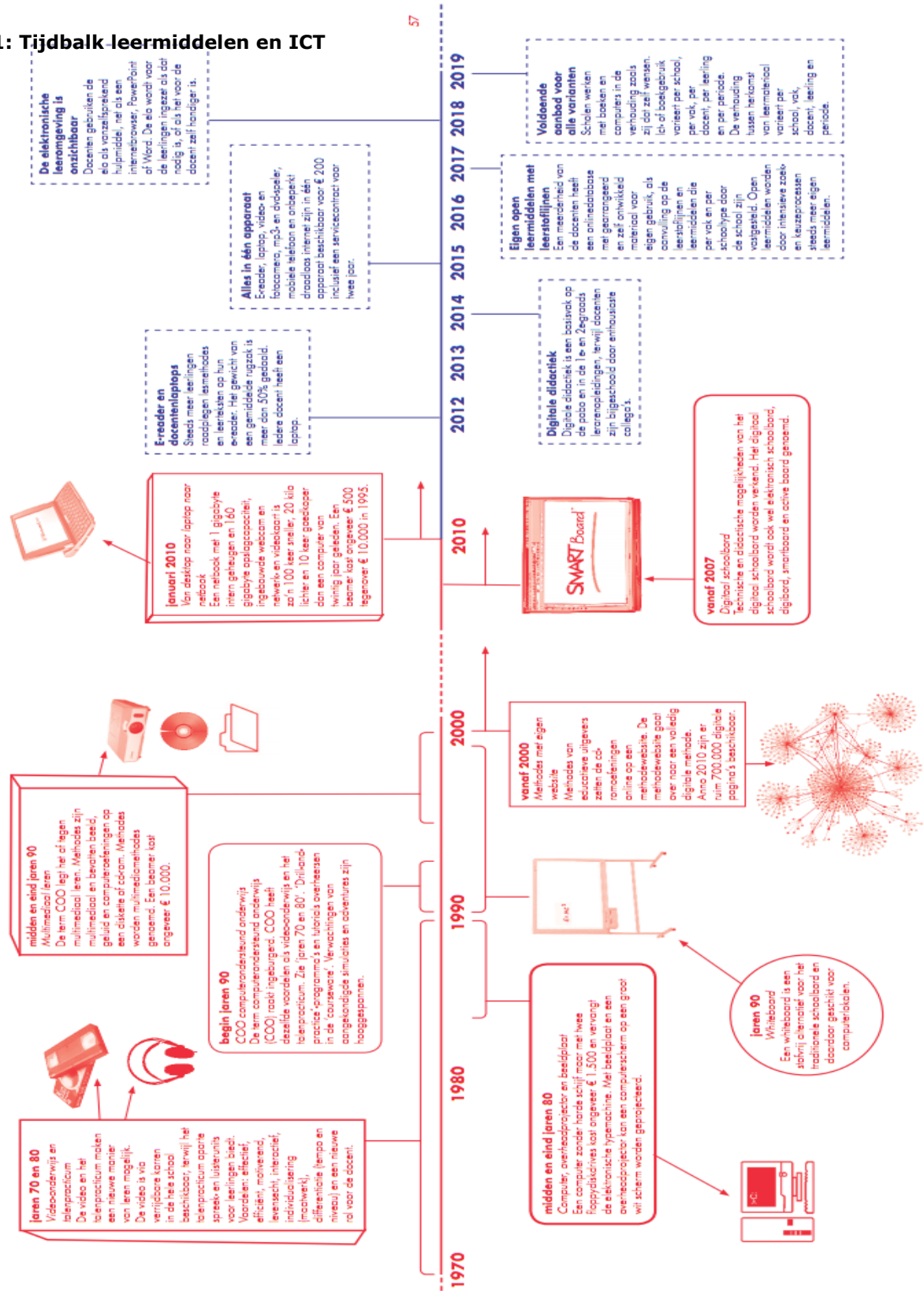
Bijlage 1: Tijdbalk leermiddelen en ICT

Bijlage 2: Onderwijsvormen en bijhorende vaardigheden van de leerkracht

Bijlage 3: Proactief vs. curatief beleid

Bijlage 1: Tijdbalk leermiddelen en ICT

TIJDBALK LEERMIDDELEN EN ICT



Bron: Zwart, 2008

Bijlage 2: Onderwijsvormen en bijhorende vaardigheden van de leerkracht

Onderwijsvormen	Vaardigheden leerkrachten
Traditioneel Onderwijs	Vooraf stof goed kunnen uitleggen, het leren van hun leerlingen kunnen sturen en hen kunnen motiveren om te leren.
Opdrachtgestuurd Onderwijs	Het maken van opdrachten, feedback geven, coachen, en leerlingen actief aan het werk kunnen zetten en houden van belang.
Probleemgestuurd Onderwijs	Rollen als tutor, vaardigheidstrainer en –beoordelaar, probleemontwerper, en blokcoördinator.
Projectonderwijs	Projectgroepen kunnen begeleiden, de samenwerking binnen de groepen kunnen coachen en om kunnen gaan met meeliftgedrag van leerlingen.
Competentiegericht Onderwijs	Rollen als studieloopbaanbegeleider, competentiemeter of –assessor, professionele groeiconsulten, en dergelijke.
Leerlinggerichte Onderwijsvormen	Rollen als diagnosticus, uitdager, model, activator, monitor, reflector, en evaluator van de leerprocessen van leerlingen. Tegenwoordig meer rollen als onderwijs-ontwikkelaar, ICT-er, enz.

Bron: Vermunt, 2006

Bijlage 3: Proactief vs. curatief beleid

Een gezond leeftijdsfasebewust personeelsbeleid...

...Is minder gericht op... ▪ <i>Curatief beleid</i> ▪ <i>Stigmatiserend</i> ▪ <i>Gebaseerd op stereotype opvattingen over ouderen.</i> KWANTITATIEVE OPLOSSINGEN Kortere arbeidsduur; Vervroegde uittreding; Vermindering taken.		...Is vooral gericht op... ▪ <i>Pro-actief</i> ▪ <i>Déstigmatiserend</i> ▪ <i>Het loslaten van het stereotype denken over ouderen.</i> KWALITATIEVE OPLOSSINGEN Niet minder, maar anders; Vergroting belastbaarheid.
- Er worden primair maatregelen getroffen die betrekking hebben op de verkorting van de werktijden. (Regelingen in dit verband worden vaak samen gebracht onder de noemer van 'seniorenbeleid') - Er wordt niet gekeken naar de <u>inhoud</u> van het werk.	P	- Er is (tot tevredenheid van werkgever en werknemer!) een mobiliteits- en employabilitybeleid dat gericht is op het ontwikkelen én behouden van kennis, ervaring en competenties gedurende alle levensfasen. - Er is met name aandacht voor de generieke begeleiding en opleiding van alle werknemers die zich in de derde loopbaanfase bevinden.
- Zo mogelijk wordt een afvloeiingsregeling toegepast. - Indien dat niet mogelijk blijkt wordt gezocht naar een 'functie in de luwte'.	R	- Op individueel niveau is er volop aandacht voor de specifieke scholingsbehoefte van de werknemer: functiegerichte én persoonsgerichte opleiding, vorming en training
- Op incidentele basis vindt er specifieke begeleiding of (meestal vakgerichte) opleiding van de oudere werknemer plaats.	I	- Het belang van brede ervaring wordt onderkend. Managementstijl en organisatiecultuur: veroudering en demotie worden als normale verschijnselen beschouwd.
- Slechts bij wijze van uitzondering of toeval vindt generieke begeleiding of opleiding van oudere werknemers plaats.	T	- De aandacht is niet primair gericht op verkorting van de arbeidsduur, maar op verbetering en aanpassing van het werk (maatwerk).
	E	- Er is structureel aandacht voor de verhouding tussen belasting en belastbaarheid o.a. door het gericht inzetten van personeelsinstrumenten als functioneringsgesprekken en opleiding, vorming en training.
	N	- Er is een op maat gesneden en flexibel arbeidsvoorwaardenpakket, dat onder meer een levensloopregeling omvat.
	↓	- Er wordt van afvloeiingsregelingen gebruik gemaakt op basis van overeenstemming tussen de werkgever en de werknemer.

Bron: Van Buul & Maas (2005)

Bijlage 4: Inleidende vragen en bijhorende gesprekspunten voor de interviews

Nummer:

Leeftijd:

Geslacht:

Vakken:

Aantal jaren werkzaam in School X:

Belang van motivatie

- Is het belangrijk dat leerkrachten gemotiveerd lesgeven? Waarom?
- Wat gebeurt er als een leerkracht met plezier lesgeeft?
- Wat gebeurt er als een leerkracht niet met plezier lesgeeft?
 - Effecten?
 - Belang voor uzelf
 - Belang voor de leerling
 - (Belang voor kwaliteitsvol onderwijs)

Bevorderende factoren

- Wat maakt dat u plezier ervaart in uw beroep?
- Wat maakt dat u met plezier lesgeeft?
- Op momenten waarop het goed gaat, wat zijn op die momenten zaken die positief werken, meer aanzetten, bevorderen, enz?
- Verschilt dit met leeftijd?

Gesprekspunten:

- Persoonsgebonden
 - Een aantrekkelijk imago, reputatie, status
 - Duidelijkheid in de doelstellingen van zijn functie: geformuleerde beroepsstandaard en competentieprofiel
 - Affiniteit met aard van werk, autonomie (één van de drie basisbehoeften volgens ZDT), zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en afwisseling
 - Uitdaging en ontwikkelingsperspectieven, opleidingen en trainingen
 - Loopbaanperspectieven
 - Marktconform salaris
 - Positieve waardering voor zijn werk
 - Evenwicht van werk-privé balans
- Organisatiegebonden
 - Managementstijl: mensgericht en aandachtig
 - Gevoel van collegialiteit, inhoudelijk debat met collega's (relationele verbondenheid: één van de drie basisbehoeften volgen de ZDT)
 - Overeenstemming van missie en visie met die van de organisatie

- Duidelijke en heldere doelstellingen geformuleerd door school
- Initiatieven om nieuwe ontwikkelingen naar binnen de school te halen, beloond door school

Belemmerende factoren

- Wat maakt dat u geen plezier ervaart in uw beroep?
- Wat maakt dat u niet met plezier lesgeeft?
- Op momenten waarop het niet goed gaat, wat zijn op die momenten zaken die negatief werken, tegenwerken, belemmeren, enz?
- Verschilt dit met leeftijd?

Gesprekspunten:

- Persoongebonden
 - Onduidelijkheid over de doelstellingen van functie of taak
 - Negatieve waardering voor zijn werk
- Organisationsgebonden
 - Onduidelijke doelstellingen, visie en missie van de school
 - Te weinig waardering
 - Te weinig vertrouwen (gevoel van loyaliteit t.o.v. de organisatie)
 - Geen overeenstemming tussen waarden en normen van de werknemer met die van de school
 - Geen gehoor vinden
 - Managementstijl: afstandelijk en autoritair

Levensfaseverdeling

- Kan het beroep leerkracht als een traditionele of een nieuwe loopbaan beschouwd worden? (uitleg over de twee)
- Welke ontwikkelingen kunt beschrijven u bij uw loopbaan?

Gesprekspunten

- Startende leerkracht
- Leerkracht met het startende gezin
- Ervaren leerkracht
- Senior leerkracht

Adviezen

- Wat kan je zelf doen?
- Wat kan de school doen?
- En het onderwijssysteem?

Auteursrechtelijke overeenkomst

Ik/wij verlenen het wereldwijde auteursrecht voor de ingediende eindverhandeling:

Leeftijd: fasebewust **personeelsbeleid**. **Gevalstudie**: **Secundaire school Limburg**

Richting: **master in de toegepaste economische wetenschappen-accountancy en financiering**

Jaar: **2012**

in alle mogelijke mediaformaten, - bestaande en in de toekomst te ontwikkelen - , aan de Universiteit Hasselt.

Niet tegenstaand deze toekenning van het auteursrecht aan de Universiteit Hasselt behoud ik als auteur het recht om de eindverhandeling, - in zijn geheel of gedeeltelijk -, vrij te reproduceren, (her)publiceren of distribueren zonder de toelating te moeten verkrijgen van de Universiteit Hasselt.

Ik bevestig dat de eindverhandeling mijn origineel werk is, en dat ik het recht heb om de rechten te verlenen die in deze overeenkomst worden beschreven. Ik verklaar tevens dat de eindverhandeling, naar mijn weten, het auteursrecht van anderen niet overtreedt.

Ik verklaar tevens dat ik voor het materiaal in de eindverhandeling dat beschermd wordt door het auteursrecht, de nodige toelatingen heb verkregen zodat ik deze ook aan de Universiteit Hasselt kan overdragen en dat dit duidelijk in de tekst en inhoud van de eindverhandeling werd genotificeerd.

Universiteit Hasselt zal mij als auteur(s) van de eindverhandeling identificeren en zal geen wijzigingen aanbrengen aan de eindverhandeling, uitgezonderd deze toegelaten door deze overeenkomst.

Voor akkoord,

Demir, Emine

Datum: **17/06/2012**