



Universiteit Utrecht

Gras groeit niet harder als je eraan trekt

*Een kwalitatief onderzoek naar (het beïnvloeden van) de motivatie
van universitaire docenten voor de onderwijstaak*

Auteur: Lianne van Kessel
3581314

Instelling: Universiteit Utrecht
Faculteit Recht, Economie, Bestuur en Organisatie (REBO)
Utrechtse School voor Bestuurs- en Organiseriwetenschap (USBO)
Strategisch Human Resource Management (SHRM)

Begeleider: Dr. Marian Thunnissen
Tweede lezer: Dr. Wouter Vandenabeele

Datum: 31 juni 2016
Studiejaar 2015 – 2016
Utrecht

Voorwoord

Toen ik als bijna vierjarige mijn eerste stappen in het schoolsysteem zette, begon voor mij het leren in een schoolsysteem. Van de basisschool, naar de middelbare school, naar de universiteit. Van CITO-toets, naar eindexamen, naar masterscriptie. Twintig jaar later komt aan die opeenstapeling van klassen met de afronding van mijn master Strategisch Human Resource Management aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap een einde.

Ergens in die twintig jaar, of misschien al op mijn vierde, is mijn interesse in de organisatie van die verschillende schoolsystemen gewekt. Tijdens mijn master ontdekte ik dat met name de organisatie en uitdagende context van het hoogste schoolsysteem, de universiteit, me fascineerde. Ik heb daarom met veel plezier gewerkt aan het schrijven van deze scriptie.

Zonder de hulp van anderen was me dat niet gelukt. Ik wil daarom graag een aantal mensen bedanken, te beginnen met mijn begeleider Marian Thunnissen. Je kritische vragen en constructieve feedback hielden me niet alleen scherp tijdens het schrijven en analyseren, maar hebben me ook tijdens het proces geholpen mijn gedachten te ordenen. Je betrokkenheid en enthousiasme hebben ertoe geleid dat het resultaat naar een hoger niveau getild is. Ook wil ik graag mijn tweede lezer Wouter Vandenabeele bedanken voor het geven van scherpe feedback en het bieden van inhoudelijke inzichten.

Ten tweede wil ik graag mijn respondenten van de Universiteit Utrecht en van de context organisaties bedanken voor de openhartige en inspirerende gesprekken. Zonder jullie waardevolle informatie en behulpzame houding was het doen van dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Ten derde wil ik mijn studiegenoten bedanken, in het bijzonder Ivo en Koen. Het sparren over de inhoud, het lezen en becommentariëren van elkaars stukken en het samen stoom afblazen hebben me enorm geholpen bij het schrijven van mijn scriptie.

Tot slot wil ik mijn vrienden, (oud)huisgenootjes en clubgenootjes bedanken die tijdens het schrijven van mijn scriptie met raad en daad voor me klaar stonden.

Ik hoop dat de resultaten van mijn masterscriptie bijdragen aan de kennis over universitaire docenten die gemotiveerd studenten zoals ik opleiden. Maar bovenal hoop ik op het creëren van bewustwording dat we het Nederlandse universitaire onderwijsstelsel niet voor lief moeten nemen, maar ervoor moeten zorgen dat universiteiten in de toekomst organisaties blijven waar vierjarigen naar uit kijken om ooit te mogen afstuderen.

Lisanne van Kessel

30-06-2016

Samenvatting

Het doel van deze scriptie is om te beschrijven wat universitaire docenten motiveert voor hun onderwijstaak en hoe die motivatie beïnvloed kan worden. De probleemstelling van deze scriptie is: *wat motiveert universitaire docenten in het verzorgen van onderwijs, en hoe kunnen universiteiten en universitaire docenten zelf die motivatie beïnvloeden?* Om deze vraag te beantwoorden is een zestal deelvragen opgesteld. De eerste drie deelvragen zijn beantwoord aan de hand van een literatuur analyse. De laatste drie deelvragen zijn beantwoord middels een casestudy op Universiteit Utrecht. Er zijn interviews gedaan onder universitaire docenten, onderwijsdirecteuren, (HR-)managers en context organisaties zoals het ministerie van OCW.

Universitaire docenten blijken intrinsiek gemotiveerd om op een universiteit te werken door zowel het doen van onderzoek als het verzorgen van onderwijs. Specifieke drijfveren van universitaire docenten voor het uitvoeren van de onderwijstaak zijn het werken met universitaire studenten als doelgroep en het aangaan van interactie over de stof.

Enerzijds wordt de motivatie van universitaire docenten verhoogd door de drijfveren voor het verzorgen van onderwijs te versterken. Uit de toepassing van het AMO-model blijken een vaste aanstelling (Opportunity) om ervaring te kunnen opbouwen en begeleiding bij het geven van onderwijs (Ability) om de werkdruk te verlagen de motivatie (Motivation) voor de onderwijstaak te verhogen. Het begeleiden kunnen universitaire docenten zelf onderling doen om de motivatie voor de onderwijstaak positief te beïnvloeden.

Anderzijds kan de motivatie voor onderwijs gestimuleerd worden door de overwaardering van onderzoek tot stilstand te brengen. Dat heeft namelijk ongewenste effecten, ook op de motivatie voor onderwijs. Universiteiten kunnen middels harde en zachte HR-praktijken de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak beïnvloeden. De HR-praktijken *employee incentives* (hard), *goal setting* (zowel hard als zacht), *job design* (zacht) en *employee participation* (zacht) dragen namelijk bij aan het verhogen van motivatie. Geconcludeerd wordt dat binnen de context van universiteiten zachte HR-praktijken de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak beter stimuleren dan harde HR-praktijken. Daarnaast speelt de implementatie van HR-praktijken door lijnmanagers een belangrijke rol in het effectief beïnvloeden van de motivatie voor de onderwijstaak van universitaire docenten. In de context van universiteiten dient bij de implementatie echter rekening gehouden te worden met de spanning tussen het beïnvloeden van gedrag enerzijds en de professionele autonomie van universitaire docenten anderzijds.

Trefwoorden: HR-praktijken, motivatie, onderwijs *performance*, universiteit

Inhoudsopgave

| | |
|--|-----------|
| Voorwoord..... | 3 |
| Samenvatting..... | 4 |
| 1. Introductie | 8 |
| 1.1. Aanleiding..... | 8 |
| 1.2. Doelstelling en vraagstelling..... | 9 |
| 1.3. Relevantie..... | 11 |
| 1.3.1. Maatschappelijke en praktische relevantie | 11 |
| 1.3.2. Wetenschappelijke relevantie..... | 12 |
| 1.4. Leeswijzer | 13 |
| 2. Theoretisch kader | 14 |
| 2.1. Performance | 14 |
| 2.1.1. Performance op universiteiten..... | 15 |
| 2.2. Motivatie | 16 |
| 2.2.1. Vormen van motivatie..... | 17 |
| 2.2.2. Motivatie op universiteiten..... | 18 |
| 2.3. HR-praktijken..... | 19 |
| 2.3.1. Employee incentives..... | 20 |
| 2.3.2. Goal setting | 22 |
| 2.3.3. Job design | 23 |
| 2.3.4. Employee participation | 24 |
| 2.3.5. HR-praktijken op universiteiten | 25 |
| 2.4. Conceptueel model | 27 |
| 3. Methoden | 29 |
| 3.1. Empirisch exploratief onderzoek..... | 29 |
| 3.2. Organisatieomschrijving..... | 29 |
| 3.3. Interpretatieve benadering | 29 |
| 3.3.1. Literatuur onderzoek..... | 30 |
| 3.3.2. Interviews | 30 |

| | |
|--|-----------|
| 3.4. Procedure | 32 |
| 3.5. Analyse van de data..... | 32 |
| 4. Resultaten..... | 34 |
| 4.1. Onderwijs performance Universiteit Utrecht..... | 34 |
| 4.1.1. Individueel niveau | 34 |
| 4.1.2. Balans onderzoek en onderwijs..... | 35 |
| 4.1.3. Universiteit Utrecht..... | 35 |
| 4.2. Motivatie voor onderwijs Universiteit Utrecht | 36 |
| 4.2.1. Public service motivation | 37 |
| 4.2.2. Voorwaarden voor motivatie en performance | 37 |
| 4.3. Rol HR Universiteit Utrecht | 40 |
| 4.3.1. Rol managers..... | 40 |
| 4.3.2. Professionele autonomie | 41 |
| 4.4. HR-praktijken..... | 41 |
| 4.4.1. Employee incentives..... | 42 |
| 4.4.2. Goal setting | 43 |
| 4.4.3. Job design | 43 |
| 4.4.4. Employee participation | 45 |
| 5. Conclusie en discussie..... | 47 |
| 5.1. Conclusie | 47 |
| 5.1.1. Onderwijs performance meten is complex en onwenselijk..... | 47 |
| 5.1.2. Motivatie onder druk door hoge werkdruk en tijdelijke aanstellingen | 48 |
| 5.1.3. Zachte HR-praktijken werken beter om motivatie te beïnvloeden..... | 49 |
| 5.2. Theoretische bijdrage..... | 50 |
| 5.3. Praktische aanbevelingen..... | 53 |
| 5.4. Discussie | 53 |
| 5.5. Limitaties en aanbevelingen vervolgonderzoek..... | 55 |
| Referenties | 56 |
| Bijlagen..... | 61 |
| Bijlage 1 – Topiclijst onderwijsdirecteuren | 62 |
| Bijlage 2 – Topiclijst (HR-)managers..... | 64 |

| | |
|---|----|
| Bijlage 3 – Topiclijst universitaire docenten..... | 66 |
| Bijlage 4 – Topiclijst context actoren universiteiten | 68 |
| Bijlage 5 – Codeboom..... | 70 |

1. Introductie

1.1. Aanleiding

In Nederland is dit jaar de Strategische Agenda 2015-2025 uitgebracht door minister Bussemaker van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (Ministerie van OCW, 2015). In deze Strategische Agenda staat onder andere dat er door het vrijgekomen geld van de voorinvesteringen ruimte is om te investeren in het hoger onderwijs. De ambitie die hierin is geformuleerd, is om op termijn 4.000 extra docenten in het hoger onderwijs in te zetten. Dat betekent dat er 15 procent meer docenten werkzaam zullen zijn in het hoger onderwijs dan nu het geval is: 2.500 nieuwe docenten voor hogescholen en 1.400 voor universiteiten (Ministerie van OCW, 2015). Hiervoor worden miljoenen euro's geïnvesteerd, wat een behoorlijke investering is in het onderwijs. Echter, dit staat in schril contrast met de miljarden die besteed worden aan onderzoek.

Ook in Groot-Brittannië heeft het ministerie van onderwijs een beleidsvoorstel gedaan voor een instrument dat aansluit op de onderwijs doelstelling van universiteiten. Aan de hand van het *research excellence framework* voor onderzoek is eenzelfde mechanisme opgezet voor het erkennen van goed onderwijs: het *teaching excellence framework* (Department for Business Innovation and Skills, 2015). Een van de maatregelen in dit voorstel is gericht op het meer waarderen en belonen van goede prestaties van universitaire docenten in het onderwijs. De politieke maatregelen in Nederland en Groot-Brittannië illustreren dat er politieke aandacht is voor het in balans brengen van de verhouding tussen onderzoek en onderwijs.

Universiteiten streven namelijk meerdere strategische doelen na: het doen van (inter)nationaal onderzoek, het verzorgen van onderwijs en het valoriseren van kennis (Zomer & Benneworth, 2011). Uit de trendrapportage 2000 – 2020 van de VSNU blijkt dat de focus van universiteiten op onderzoek ligt (VSNU, 2012). Ook het vaststellen van prestaties van universiteiten wordt vaak gedaan op basis van de onderzoeksoutput (Ramsden, 1991; Dill & Soo, 2005). Echter, de meeste wetenschappers hebben in hun aanstelling en hun urenverdeling het accent op onderwijs liggen (De Goede & Hessels, 2014). Desondanks worden volgens De Goede en Hessels (2014) prestaties in onderzoek meer gewaardeerd dan in onderwijs. Volgens hen geven universitaire docenten zelf ook aan dat ze in hun functiebeoordeling onderwijsprestaties zwaarder willen laten wegen. Hun functioneren wordt vooral beoordeeld aan de hand van prestatie-indicatoren met betrekking tot publicaties en fondsenwerving, oftewel prestatie-indicatoren voor onderzoek.

Er ontstaat echter een spanning tussen de maatregelen die gericht zijn op onderwijs en de intrinsieke motivatie van wetenschappers: het vergaren van nieuwe inzichten en het ontwikkelen

van kennis, wat gebeurt door middel van het doen van onderzoek (Thunnissen, 2015). Autonome professionals zoals wetenschappers willen werk doen dat hen intrigeert (Van Loon & Noordegraaf, 2014). Het lijkt erop dat door het gebrek aan banen en loopbaanmogelijkheden in onderzoek wetenschappers nu vooral doen wat hen opgelegd wordt, in de hoop dat ze dan een vaste baan krijgen en dus het werk kunnen doen dat hen zo aanspreekt (De Goede & Hessels, 2014). De vraag is echter wat universitaire docenten motiveert om de onderwijstaak van universiteiten uit te voeren. De maatregelen die getroffen worden door het ministerie van OCW evenals in Groot-Brittannië zullen anders niet effectief bijdragen aan het herstellen van de balans tussen onderzoek en onderwijs.

In de publieke sector streven organisaties vaak meerdere, conflicterende doelen na (Rainey, 2009; Dixit, 2002). HR-beleid moet worden afgestemd op de verschillende strategische doelen van een organisatie, zodat verticale integratie ontstaat (Gratton & Truss, 2003). Verticale integratie is voor organisaties van belang, omdat HR-beleid dan een effectieve bijdrage levert aan het verhogen van de prestaties op organisatie- en individueel niveau. De focus van universiteiten op onderzoek als belangrijk strategisch doel komt middels verticale integratie ook tot uiting in het personeelsbeleid; de aandacht voor de onderwijstaak van universitaire docenten blijft achter.

Hoe kan ervoor gezorgd worden dat universitaire docenten de onderwijstaak toch met plezier en interesse oppakken? Gras groeit niet harder als je eraan trekt, maar zorgen voor de juiste omstandigheden die passen in de specifieke context maken groei mogelijk. Inzicht in wat universitaire docenten motiveert voor de onderwijstaak zorgt voor kennis over die juiste omstandigheden om hun gedrag beter te kunnen beïnvloeden. Het verhogen van de motivatie van universitaire docenten kan uiteindelijk leiden tot groei van de onderwijs *performance*.

1.2. Doelstelling en vraagstelling

Het doel van dit onderzoek is om meer systematische kennis te genereren over welke praktijken universitaire docenten kunnen motiveren om onderwijs als doelstelling van universiteiten met passie na te streven. Met universitaire docenten wordt in deze scriptie bedoeld: docenten die op een universiteit werkzaam zijn, dus docenten, universitaire docenten, universitair hoofddocenten en hoogleraren. Dit onderzoek heeft een exploratief karakter, omdat nog weinig onderzoek is gedaan naar de motivatie van universitaire docenten gericht op de onderwijstaak. Onderwijstaak wordt in deze scriptie geconceptualiseerd als het verzorgen van onderwijs als doelstelling van universiteiten. Voor de wetenschap betekent dit dus dat er meer kennis gegenereerd wordt over wat universitaire docenten drijft om hun onderwijsprestaties te verbeteren. Voor de praktijk betekent dit dat

Nederlandse universiteiten met deze kennis organisatiebeleid kunnen ontwikkelen dat past in de context van hun organisatie en hun professionals.

De aanleiding en de doelstelling van dit onderzoek monden uit in de volgende vraagstelling:

Wat motiveert universitaire docenten in het verzorgen van onderwijs, en hoe kunnen universiteiten en universitaire docenten zelf die motivatie beïnvloeden?

Om antwoord te geven op deze vraag is een zestal deelvragen opgesteld. De eerste drie deelvragen hebben een theoretische karakter, de laatste drie deelvragen zijn van empirische aard. De eerste deelvraag richt zich op de onderwijs *performance* van universiteiten. De vraag kan hierbij gesteld welke betekenis onderwijs *performance* op universiteiten heeft, omdat universiteiten meerdere doelen nastreven.

Deelvraag 1: Wat is er bekend over onderwijs performance in de context van universiteiten?

De operationalisering van onderwijs *performance* heeft gevolgen voor de invulling van HR-beleid. In deze scriptie zal gefocust worden op HR-beleid gericht op motivatie. Motivatie speelt namelijk een cruciale rol in het verbeteren van prestaties (Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg, 2000; Boxall & Purcell, 2011; Vandenabeele, Leisink en Knies, 2013). Zoals in de inleiding geïllustreerd, bestaat er op universiteiten een spanning tussen onderzoek en onderwijs, wat gevolgen heeft voor de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak. De tweede deelvraag gaat daarom in op die motivatie.

Deelvraag 2: Wat motiveert universitaire docenten op de universiteit algemeen en wat motiveert hen in de onderwijswerkzaamheden specifiek?

De derde deelvraag is gericht op hoe de motivatie van universitaire docenten beïnvloed kan worden. Onderzocht wordt ten eerste welke HR-praktijken de motivatie van universitaire docenten kunnen beïnvloeden. In deze deelvraag wordt ten tweede ingegaan op het onderscheid tussen organisatie en individueel niveau daarin.

Deelvraag 3: Welke HR-praktijken op organisatie en individueel niveau stimuleren motivatie van medewerkers?

De volgende deelvragen hebben een empirisch karakter. De vierde deelvraag richt zich op de betekenis die de Universiteit Utrecht geeft aan de onderwijsdoelstelling.

Deelvraag 4: Hoe wordt onderwijs performance op de Universiteit Utrecht geoperationaliseerd?

In de vijfde deelvraag staat de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak van Universiteit Utrecht centraal. Er wordt aandacht besteed aan wat hen motiveert om onderwijs te verzorgen.

Deelvraag 5: Wat motiveert universitaire docenten op de Universiteit Utrecht in hun onderwijs werkzaamheden?

In de laatste deelvraag wordt beschreven hoe universitaire docenten HR-beleid ervaren en hoe HR-praktijken van invloed kunnen zijn op het verhogen van de motivatie om hun onderwijs *performance* te verbeteren. De verschillende HR-praktijken die de motivatie verhogen, kunnen vervolgens verdeeld worden in omstandigheden die de universiteit en die universitaire docenten zelf kunnen creëren.

Deelvraag 6: Hoe geeft Universiteit Utrecht en hoe geven universitaire docenten zelf invulling aan het stimuleren van motivatie voor de onderwijstaak?

1.3. Relevantie

In dit hoofdstuk is de maatschappelijke, praktische en wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek beschreven.

1.3.1. Maatschappelijke en praktische relevantie

Er moet meer aandacht voor onderwijs komen en onderwijs en onderzoek moeten meer in balans komen: universiteiten zijn immers meer dan een onderzoeksinstelling. Dit blijkt niet alleen uit de Strategische Agenda van het Ministerie van OCW, maar ook uit onderzoeken van wetenschappers zelf (Goede & Hessels, 2014). Het is van maatschappelijk belang om te begrijpen hoe universitaire docenten het beste gemotiveerd kunnen worden om de doelen die universiteiten nastreven en de

bijbehorende (politieke) investeringen zo goed mogelijk te laten slagen.

Daarnaast opereren universiteiten in een enorm krachtenveld waarin verschillende stakeholders verschillende doelen stellen (Rainey, 2009). Beïnvloed door New Public Management (Diefenbach, 2009) moeten universiteiten aan allerlei afspraken voldoen, die tot uitdrukking komen in de prestatiecriteria (VSNU, 2012). Prestatiecriteria kunnen gezien worden als externe prikkels met een dwingend karakter. Aan de andere kant zijn universiteiten professionele organisaties met gepassioneerde en intern gedreven medewerkers. Dat levert spanningen op. Het is praktisch relevant om meer kennis te hebben over de spanning tussen externe prikkels vanuit managers en interne motivatie van autonome professionals, om zo passende oplossingen te bieden om de spanning te laten afnemen.

In het algemeen dient HR-beleid een bijdrage te leveren aan organisaties, zodat voldoen kan worden aan de eisen van de markt, de organisatie past binnen de institutionele omgeving en de medewerkers het werken in de organisatie als eerlijk en rechtvaardig ervaren (Boselie & Paauwe, 2007). Tussen deze drie doelstellingen van HR-beleid kunnen spanningen bestaan, wat vraagt om strategische keuzes van het management. De context waarin de organisatie zich bevindt, speelt een cruciale rol in de strategische keuzes die het management maakt. Kennis over de rol van HR-management is praktisch relevant om minder spanning te creëren tussen managers en autonome professionals als universitaire docenten. Dat dit nodig is op universiteiten, blijkt uit de notitie van de Vakbond van de Wetenschap (2015) over de personele ontwikkelingen en het personeelsbeleid aan de Nederlandse universiteiten. In de notitie vragen ze aandacht voor verbetering van HR-beleid op universiteiten. Deze scriptie is dus praktisch relevant om een bijdrage te leveren aan de kennis over hoe HR-beleid effectief verbeterd kan worden op universiteiten.

1.3.2. Wetenschappelijke relevantie

Er is weinig onderzoek gedaan naar de motivatie voor de onderwijstaak op universiteiten. De focus in onderzoeken naar motivatie van docenten voor onderwijs is gericht op het primair of voortgezet onderwijs. De context van universiteiten verschilt echter met basis- of middelbare scholen, bijvoorbeeld doordat universitaire docenten ook te maken hebben met de onderzoekstaak van universiteiten, zoals beschreven in de inleiding. Het is wetenschappelijk relevant om te onderzoeken of de docenten op universiteiten op eenzelfde of verschillende manier gemotiveerd worden voor het verzorgen van onderwijs.

Onderzoeken die uitgevoerd zijn binnen de context van universiteiten zetten vaak de onderzoekstaak centraal (Ramsden, 1991; Dill & Soo, 2005). De motivatie van universitaire docenten

wordt daarin bijvoorbeeld wel onderzocht, maar met de focus op de onderzoekstaak van universiteiten. Zoals in de inleiding beschreven, is onderzoeken ook een belangrijk doel van universiteiten. Gemiddeld besteden universitaire docenten echter de meeste tijd aan onderwijs, zoals beschreven in de inleiding. Een onderzoek naar de motivatie van universitaire docenten met de focus op onderwijs in plaats van op onderzoek is daarom wetenschappelijk relevant. In dit onderzoek wordt de motivatie van universitaire docenten voor onderwijs daarom onderzocht vanuit een psychologisch of micro perspectief.

Daarnaast wordt in dit onderzoek ook onderzocht welke HR-praktijken van invloed zijn in het beïnvloeden van de motivatie van universitaire docenten. Er wordt niet alleen onderzocht welke HR-praktijken ingezet worden op universiteiten, maar ook naar de wenselijkheid daarvan. Deze scriptie levert een bijdrage aan de wetenschappelijke kennis over welke HR-praktijken volgens universitaire docenten zelf het meest passend zijn om hun motivatie voor de onderwijstaak te vergroten.

Er wordt daarbij ten slotte niet alleen gekeken naar HR-praktijken die motivatie beïnvloeden, maar ook naar de implementatie ervan. Aan het veranderen van gedrag van werknemers gaan concepten vooraf zoals onder andere motivatie. Motivatie wordt onder andere beïnvloed door het uitgevoerde HR-beleid van de organisatie. Er is onderzoek dat dit beschrijft over werknemers in de publieke sector (Boxall & Purcell, 2014; Boselie & Paauwe, 2007; Durant et al., 2006; Gould-Williams, 2003), maar nog niet voor universitaire docenten. Ondanks dat universiteiten publieke organisaties zijn, wordt het werk uitgevoerd door professionals. Dit levert een spanningsveld op tussen het aansturen van de universiteit als publieke organisatie enerzijds, maar als professionele organisatie anderzijds. Universitaire docenten genieten namelijk een mate van professionele autonomie. Deze professionele ruimte is van invloed op de mate waarop HR-beleid het gedrag van universitaire docenten kan beïnvloeden. Het is dus wetenschappelijk relevant om te onderzoeken hoe werknemersgedrag op universiteiten beïnvloed wordt.

1.4. Leeswijzer

In het theoretisch kader worden de concepten in de deelvragen geoperationaliseerd aan de hand van literatuur. De theoretische deelvragen zullen in dit hoofdstuk beantwoord worden. In het derde hoofdstuk worden de methoden beschreven. De resultaten zijn in het vierde hoofdstuk uiteengezet, waar een antwoord geformuleerd wordt op de empirische deelvragen. In het vijfde hoofdstuk zijn tot slot de conclusie en discussie opgenomen.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt de bestaande theoretische kennis over de concepten die in dit onderzoek centraal staan beschreven. In de eerste paragraaf komen de onderwijs *performance* en de strategische doelen van de universiteit aan bod. In de tweede paragraaf is aandacht voor de motivatie van werknemers in het algemeen en voor de motivatie van werknemers in de context van universiteiten. In de derde paragraaf worden HR-praktijken beschreven die motivatie stimuleren. Tot slot is het conceptueel model weergegeven.

2.1. Performance

In deze paragraaf wordt de eerste deelvraag beantwoord: *wat is er bekend over onderwijs performance in de context van universiteiten?* Er is gekozen om het concept *performance* te hanteren, omdat dat breder is dan de Nederlandse term prestaties. Het is echter lastig om een algemene definitie van de brede term *performance* te geven, omdat op verschillende niveaus gekeken kan worden naar *performance*. Er wordt bij het conceptualiseren van *performance* vaak gekeken naar verkopen, marktaandeel, winst en marktwaarde (Boselie & Paauwe, 2007). Boxall en Purcell (2014) stellen echter dat *performance* niet altijd objectief is. Zij definiëren *performance* als de som van kennis, motivatie en kansen om te presteren in een specifieke context.

Ook het operationaliseren van de onderwijs *performance* van docenten is complex. Er zijn bij het vaststellen van prestaties in het algemeen namelijk veel factoren van invloed (Boselie & Paauwe, 2007). Met name in de publieke sector is het complex om te beoordelen of de prestaties goed zijn, omdat hierin meer dan in de private sector multipiele, ambigue en soms ook conflicterende doelen nagestreefd worden (Rainey, 2014). Bij het beoordelen van de organisatieprestaties moet rekening gehouden worden met de verschillende doelen die een (publieke) organisatie nastreeft. Ook zijn de strategische doelen van een organisatie van belang voor het HR-beleid.

De strategische doelen van een organisatie worden volgens Boxall en Purcell (2014) gedefinieerd als: *'the strategy for the whole of the business, for all critical functions it needs and how they should relate to each other'* (Boxall & Purcell, 2014, p. 49). De strategische doelen van organisaties bepalen wat prestaties zijn. Organisatiedoelen en prestatiedoelen worden namelijk vertaald naar team en individuele doelen en prestaties. HR kan daar sturing aan geven door de wijze waarop strategische doelen opgenomen worden in HR-beleid. Om het gedrag van medewerkers dusdanig te beïnvloeden dat de doelen behaald kunnen worden, is namelijk afstemming nodig tussen de strategische doelen van een organisatie en de HR-praktijken (Boxall & Purcell, 2014). De koppeling

tussen de strategische doelen van een organisatie en het HR-beleid dient als voorwaarde voor verticale integratie (Gratton & Truss, 2003). HR-beleid is gericht op het beïnvloeden van gedrag om zo de organisatieprestaties te verhogen.

Onder de invloed van New Public Management (NPM) worden de strategische doelen van publieke organisaties steeds meer bedrijfsvoerend en marktgeoriënteerd. NPM wordt gedefinieerd als *'a set of assumptions and value statements about how public sector organizations should be designed, organized, managed and how, in a quasi-business manner, they should function'* (Diefenbach, 2009, p. 893). NPM heeft er sinds 1970 voor gezorgd dat publieke organisaties meer prestatie-, kosten-, efficiëntie- en controlegericht opereren. Er zijn echter veel negatieve gevolgen van NPM voor publieke organisaties, het management en de medewerkers in publieke organisaties (Diefenbach, 2009). Niet alleen de manier van dienstverlening wordt meer marktgeoriënteerd ingericht, ook de doelen van publieke organisaties en het naleven ervan door management en medewerkers staan op gespannen voet met het karakter van publieke waarden. Ook voor het conceptualiseren van onderwijs *performance* als strategisch doel van de universiteit kan NPM van invloed zijn, zoals aan bod zal komen.

De strategische doelen van een organisatie zijn dus van belang voor HR-beleid. Ten eerste moet sprake zijn van verticale integratie voor het succesvol nastreven van de doelstellingen van een organisatie. Ten tweede heeft het gevolgen voor de manier waarop HR-beleid wordt ingezet op bijvoorbeeld het beïnvloeden van werknemersgedrag om *performance* te verbeteren.

2.1.1. Performance op universiteiten

Van oudsher zijn de doelen van universiteiten onderwijs en onderzoek. Recent is valorisatie als doelstelling van universiteiten toegevoegd (Zomer & Benneworth, 2011). NPM is van invloed op onderwijs *performance*: er wordt druk uitgeoefend op publieke organisaties zoals universiteiten om efficiënter te opereren. De beoordeling van prestaties van universiteiten wordt daardoor beïnvloed. Ook het managen van onderwijs *performance* en de mensen die werkzaam zijn op universiteiten hebben te maken met de invloed van NPM (Diefenbach, 2009). Het heeft ertoe geleid dat prestaties van universiteiten vaak worden vastgesteld op basis van de onderzoeksoutput (Ramsden, 1991; Dill & Soo, 2005). Dat geeft echter geen volledig beeld van de prestaties van de organisatie als geheel. Er dient ook rekening gehouden te worden met de prestaties in onderwijs en valorisatie.

Ook uit de trendrapportage 2000 – 2020 van de VSNU blijkt dat de focus van universiteiten op onderzoek ligt (VSNU, 2012). Universitaire onderzoekers ervaren kennisbenutting en valorisatie wel als een belangrijk doel van hun organisatie, maar voor henzelf heeft dit een lage

prioriteit (Goede & Hessels, 2014). Voor 40% van de universitaire docenten geldt onderzoek als belangrijkste doelstelling; slechts 4% geeft aan onderwijs als belangrijkste taak te zien. Dat is opvallend omdat de nadruk in de werkzaamheden van universitaire docenten en universitaire hoofddocenten ligt op onderwijs (Goede & Hessels, 2014).

Door de nadruk op onderwijs in de werkzaamheden, neemt onderwijs echter een belangrijkere plek in als het gaat om de *performance* op universiteiten. *Performance* op universiteiten zou geoperationaliseerd kunnen worden als docentkwaliteit: *a measure of teacher qualifications, teaching practices, and teacher preparation* (Okpala & Ellis, 2005, p. 375). De kwaliteit van de prestaties van docenten op universiteiten komt echter tot stand in interactie tussen universitaire docenten en studenten. Docentkwaliteit wordt vaak subjectief gemeten aan de hand van de tevredenheid van studenten, maar kan ook objectief gemeten worden door de ontwikkeling van studieresultaten van studenten te monitoren (Andersen, Heinesen, & HolmPedersen, 2014). Hierin werd docentkwaliteit gemeten door de voortgang in studieresultaten van studenten te koppelen aan de inspanning van docenten. De tevredenheid en de studieresultaten van studenten worden in deze thesis echter buiten beschouwing gelaten, omdat het volgens Stroebe (2016) met name de mate van *enjoyment* van studenten meet in plaats van docentkwaliteit.

Daarnaast is onderwijs *performance* van een universiteit meer dan alleen docentkwaliteit van een individuele universitaire docent. Er is in de literatuur geen passende definitie te vinden die de onderwijs *performance* van universiteiten beschrijft. Met onderwijs *performance* wordt in deze thesis het volgende bedoeld: de prestaties van de docenten op een universiteit die gericht zijn op het verzorgen van onderwijs. Met deze definitie wordt niet alleen naar de kwaliteit van een individuele docent gekeken, maar naar de prestaties van docenten aan een universiteit als geheel. De inspanningen van universitaire docenten om onderwijs als doel van de universiteit te realiseren, staan in deze thesis namelijk centraal.

2.2. Motivatie

In deze paragraaf wordt de tweede deelvraag beantwoord: *wat motiveert universitaire docenten op de universiteit in het algemeen en wat motiveert hen in de onderwijswerkzaamheden specifiek?* Motivatie kan gedefinieerd worden als een energie gevende kracht, wat leidt tot het ondernemen van actie (Ryan & Deci, 2000). Motivatie is een belangrijk onderdeel voor prestaties. Volgens Vandenaabeele, Leisink en Knies (2013) bestaat er namelijk een positief verband tussen motivatie en prestaties. In dit hoofdstuk wordt daarom aandacht besteed aan de verschillende vormen van

motivatie en aan motivatie in de context van universiteiten.

2.2.1. Vormen van motivatie

Boxall en Purcell (2011) beschrijven het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie beschrijven ze als motivatie die buiten de persoon ligt en voortkomt uit *'the material and social rewards that holding the job delivers'* (Boxall & Purcell, 2013, p. 205). Voorbeelden van deze beloningen zijn loonhoogte, status en baanzekerheid. Intrinsieke motivatie is te definiëren als *'when the individual finds work enjoyable and interesting, and naturally wants to get involved in it'* (Boxall & Purcell, 2013, p. 204 - 205). Intrinsieke motivatie zorgt ervoor dat mensen het uitvoeren van hun werk als plezierig en bevredigend ervaren (Ryan & Deci, 2005). De auteurs stellen dat zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie een belangrijke rol spelen in het presteren van werknemers.

Deci en Ryan (2000) noemen extrinsieke motivatie een vorm van gecontroleerde motivatie en intrinsieke motivatie een vorm van autonome motivatie. Deci en Ryan (2000) beschrijven dat werknemers naast de extrinsieke beloningen die organisaties inzetten om motivatie te beïnvloeden, ook in meerdere of mindere mate gemotiveerd zijn vanuit zichzelf. Zij beschrijven dat werknemers drie basisbehoeften hebben: autonomie, *relatedness* en competenties. Dat betekent dat een werknemer zich in staat voelt het werk goed te kunnen doen, zich verbonden voelt met het werk en zich in bepaalde mate autonoom voelt om beslissingen te kunnen nemen (Deci & Ryan, 2000; Van Loon & Noordegraaf, 2014). Wanneer dit het geval is, neemt de autonome motivatie van werknemers toe. Deze theorie kan gekoppeld worden aan het AMO-model.

Het AMO-model gaat namelijk in op concrete HRM-aspecten die gevraagd worden van werknemers en die managers kunnen gebruiken om werknemers in staat te stellen beter te presteren (Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg, 2000; Boxall & Purcell, 2011). Volgens dit model hangen de prestaties (P) van werknemers af van drie onderdelen. Ten eerste hebben zij kennis en vaardigheden, *abilities* (A), nodig om te kunnen presteren of mogelijkheden hebben om dat te ontwikkelen. Ten tweede speelt motivatie (M) een belangrijke rol in prestaties, zoals ook Vandenabeele, Leisink en Knies (2013) beschrijven. Ten slotte moeten werknemers de mogelijkheden, *opportunities* (O), hebben om te kunnen presteren (Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg, 2000; Boxall & Purcell, 2011).

Autonome motivatie leidt volgens Deci en Ryan (2000) tot de meeste inzet van werknemers om werk te realiseren. Autonome motivatie betekent dat werknemers vanuit zichzelf gedreven zijn om werk te realiseren (Van Loon en Noordegraaf (2014). Werknemers die werkzaam

zijn in de publieke sector, *public service workers*, hebben naast algemene motivatie ook een specifieke motivatie voor het werk in de publieke sector (Vandenabeele et al., 2013). Volgens Van Loon en Noordegraaf (2014) hebben werknemers in de publieke sector namelijk een sterke autonome *drive* om te werken aan maatschappelijke problemen in een bredere context. Brewer (2008) stelt dat werknemers in de publieke sector met een hoge motivatie om bij te dragen aan de maatschappij beter presteren dan werknemers in de private sector, omdat ze meer tijd en moeite in hun maatschappelijk relevante werk stoppen. Een vorm van autonome motivatie is *public service motivation*.

Universiteiten zijn organisaties die opereren in de publieke sector. De keuze om werkzaam te zijn in de publieke sector wordt voor een belangrijk deel verklaard door het begrip *public service motivation* (PSM): *an individual's predisposition to respond to motives grounded primarily or uniquely in public institutions* (Perry, 1996). Mensen die werkzaam zijn in de publieke sector hebben dus behoefte om bij te dragen aan de publieke en maatschappelijke taak van de organisatie. De mate waarin mensen gemotiveerd zijn, is volgens Perry (1996) van belang voor de *performance*. Er bestaat een positieve relatie tussen PSM en prestatie, zowel op organisatie als op individueel niveau (Vandenabeele et al., 2013). Dit betekent dat hoe hoger de PSM is, hoe beter de prestaties die geleverd worden.

2.2.2. Motivatie op universiteiten

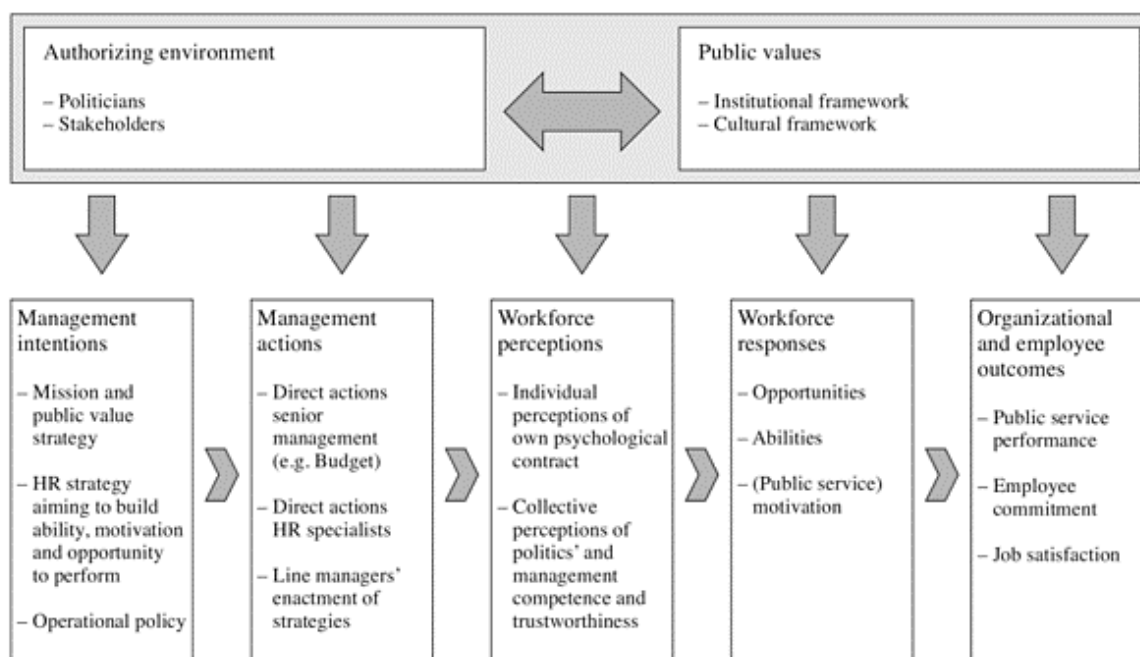
Universitaire docenten kiezen over het algemeen niet voor een baan op de universiteit vanwege de onderwijsstaak, maar worden met name aangetrokken door de onderzoekstaak van universiteiten (Goede & Hessels, 2014). Ondanks dat universiteiten publieke instellingen zijn, is het de vraag of universitaire docenten gedreven worden door PSM of door een andere vorm van (autonome) motivatie. In 1995 beschreven Fruytier en Timmerhuis de drijfveren van wetenschappers in de Nederlandse context om werkzaam te zijn op universiteiten: de passie voor de wetenschap, de drang om als eerste nieuwe kennis te vinden en de wil om de beste te zijn in wetenschap (Thunnissen, 2015). Thunnissen (2015) stelt daarnaast dat uitdagend werk, de vrijheid of autonomie om uitdagend werk op te pakken en creativiteit om het werk uit te voeren fundamentele drijfveren zijn voor academici. Thunnissen (2015) voegt daaraan toe dat het nastreven van kwaliteit door wetenschappers niet wordt gedaan vanuit het willen voldoen aan externe doelen, maar vanuit een sterke intrinsieke motivatie. Deze drijfveren zijn echter voornamelijk gericht op de onderzoekstaak van universitaire docenten. Om de onderwijs *performance* effectief te verbeteren via het verhogen van de motivatie, moeten HR-praktijken aansluiten bij de motivatie van universitaire docenten voor

het onderwijs in plaats van voor onderzoek.

2.3. HR-praktijken

In deze paragraaf wordt de derde deelvraag beantwoord: *welke HR-praktijken op organisatorisch en individueel niveau stimuleren motivatie van medewerkers?* Wright en Nishii (2013) beschrijven in de waardenketen van HR-beleid hoe HR-beleid geïmplementeerd kan worden in organisaties. Tussen de stappen van het ontwerpen van HR-beleid, de invoering ervan door (lijn)managers en het overnemen en handelen van werknemers, bestaat ruimte voor verschillende interpretaties. Deze ruimtes worden *black box* genoemd (Boxall & Purcell, 2011). De *black box* heeft tot gevolg dat HR-beleid door verschillende interpretaties niet altijd gedrag beïnvloedt zoals is bedoeld (Wright & Nishii, 2013).

HR-beleid beïnvloedt niet alleen de prestaties op organisatieniveau, maar ook op het niveau van individuele werknemers (Nishii, 2008). HR-beleid gericht op het verhogen van de prestaties op organisatieniveau heeft namelijk ook gevolgen voor het welzijn van individuele werknemers (Guest, 1997; Van de Voorde, van Veldhoven & Paauwe, 2012). Een organisatie kan bijvoorbeeld de organisatieprestaties willen verbeteren door de motivatie van werknemers te beïnvloeden middels HR-beleid (Vandenabeele, Leisink en Knies, 2013). De gevolgen van dit HR-beleid op individueel komen tot uitdrukking in het welzijn van werknemers (van de Voorde et al., 2012). In onderstaand model is de *HR value chain* aangepast voor de publieke sector. Aangezien universiteiten in de publieke sector opereren, past onderstaand model bij de manier waarop HR-beleid in organisaties zoals universiteiten geïmplementeerd wordt.



Figuur 1. Public value creation (Vandenabeele, Leisink and Knies, 2013).

HR-praktijken worden vaak instrumenteel behandeld, maar de houding van managers en medewerkers is volgens model Vandenabeele et al. (2013) ook heel belangrijk. Er dient dus niet alleen rekening gehouden te worden met de strategische doelen en de afstemming daarvan op HR-beleid, maar ook met de rol die managers en medewerkers spelen bij de implementatie ervan.

De publieke sector is meer resultaat gericht, meer een netwerkmodel en meer klantgericht dan vroeger (Durant et al., 2006). Dit heeft gevolgen voor de motivatie van werknemers die in de publieke sector werken: Durant et al. (2006) onderzochten dat aan de hand van de vier traditionele *performance paradigma's: employee incentives, goal setting, job design* en *employee participation*. In de volgende paragrafen worden deze paradigma's, ook wel HR-praktijken, beschreven.

Deze paradigma's sluiten aan bij het onderscheid dat Storey in 1987 maakte tussen harde en zachte praktijken van HRM (Guest, 1998). Guest (1998) beschrijft dat harde HR-praktijken vooral gericht zijn op organisatieprestaties en minder op het welzijn van medewerkers. De effectiviteit van de harde HR-praktijken kunnen daarom worden afgeleid uit de organisatieprestatiecriteria. Zachte HR-praktijken focussen ook op organisatieprestaties, maar zijn daarnaast ook ontwikkelingsgericht. Bij zachte HR-praktijken zijn de organisatieprestaties en het welzijn van medewerkers van nevensgeschikt belang. Het beoordelen van de effectiviteit van zachte HR-praktijken gebeurt door niet alleen naar de organisatieprestaties te kijken, maar ook naar de tevredenheid, betrokkenheid en andere medewerkers-uitkomsten. De vier HR-*performance* paradigma's van Durant et al. (2006) kunnen zowel als harde of als zachte HR-praktijk ingezet worden. De HR-praktijk *employee incentives* van Perry et al. (2006) is volgens deze definitie een harde HR-praktijk. *Goal setting* kan zowel onder harde als zachte HR-praktijk vallen. *Job design* en *employee participation* zijn voorbeelden van zachte HR-praktijken.

2.3.1. Employee incentives

Het eerste paradigma focust zich op *employee incentives*: financiële en niet-financiële prikkels om de individuele en organisatieprestaties te verhogen (Durant et al., 2006). Zij stellen dat financiële prikkels de prestaties in organisaties in de dienstensector sterker beïnvloeden dan niet-financiële prikkels. Deze relatie geldt volgens hen echter niet in traditionele overheidsorganisaties, doordat er een gebrek is aan goede beloningen en de organisatorische en managementomstandigheden in deze context die nodig zijn om de relatie te laten werken, afwezig zijn. In deze paragraaf wordt eerst op financiële beloningen ingegaan en vervolgens op niet-financiële beloningen.

Ondanks de bevindingen van Durant et al. (2006) dat financiële beloning niet goed past

in de context van de publieke sector, is in Groot-Brittannië het beleidsvoorstel aangenomen om prestatiebeloning op universiteiten toe te passen. Prestatiebeloning wordt daar als HR-praktijk ingezet om de prestaties van docenten in het universitaire onderwijs te verbeteren. Prestatiebeloning, ook wel *pay for performance* of *performance related pay* betekent volgens Perry et al. (2009) dat de mate van beloning afhankelijk is van geleverde prestaties. Weibel et al (2010) hebben onderzoek gedaan naar de kosten en opbrengsten van prestatiebeloning in de publieke sector. Hun conclusie luidde dat prestatiebeloning een cognitieve verandering teweeg brengt, waarbij extrinsieke motivatie wordt versterkt ten koste van intrinsieke motivatie. Zij stellen dat hoe meer medewerkers intrinsiek gemotiveerd zijn vóór de invoering van *performance related pay*, hoe meer de intrinsieke motivatie afneemt en hoe meer dat gecompenseerd moet worden met beloningen. Ook Moynihan (2010) stelt dat *public service motivation* afneemt wanneer HR-praktijken motivatie vervangen door geldelijke beloningen.

De effecten van prestatiebeloning zijn ook specifiek in de onderwijssector onderzocht, toegespitst op de wetenschappelijke onderwijssector. De relatie van prestatiebeloning is in het onderzoek van Andersen en Pallesen (2008) bijvoorbeeld toegepast op de prestaties van universitaire docenten in het publiceren van onderzoeken. Uit hun onderzoek bleek dat de manier waarop universitaire docenten prestatiebeloning ervaren van groot belang is. Wanneer prestatiebeloning als ondersteunend wordt ervaren, stijgt de intrinsieke motivatie en leidt het tot hogere prestaties. Wanneer prestatiebeloning echter wordt ervaren als controlerend, neemt de intrinsieke motivatie af en dalen de prestaties. Andersen en Pallesen (2008) concludeerden in het onderzoek dat hoe meer universitaire docenten prestatiebeloning ervaren als ondersteunend, hoe groter de invloed van geldelijke beloningen was op het aantal wetenschappelijke publicaties. Universitaire docenten publiceerden meer onderzoeken en genereerden daarmee meer inkomsten. Of dit verband ook geldt voor het verbeteren van onderwijs *performance* is niet onderzocht.

Naast financiële beloningen als *employee incentives*, zijn er ook niet-financiële beloningen die motivatie en prestatie kunnen beïnvloeden. Voorbeelden daarvan zijn economische of rationele beloningen als baanzekerheid, promoties en uitdagender werk (Durant et al., 2006). Welke ingezet worden op universiteiten en welke wenselijk zijn volgens universitaire docenten is nog niet onderzocht. In het hoofdstuk Resultaten zal beschreven worden welke niet-financiële beloningen Universiteit Utrecht inzet en welke volgens docenten ingezet zouden moeten worden.

Voor organisaties als universiteiten kan dus geconcludeerd worden dat niet-financiële prestatiebeloning effectiever bijdraagt aan het verbeteren van motivatie en prestaties dan financiële prestatiebeloning. Universiteiten hebben niet de juiste beloningen en organisatorische omstandigheden om prestatiebeloning te laten werken. Het verhogen van de motivatie van

universitaire docenten voor hun onderwijstaak lijkt dus het best via niet-financiële beloningen gerealiseerd te kunnen worden.

2.3.2. Goal setting

Het tweede paradigma veronderstelt dat *goal setting*, het stellen van duidelijke doelen, leidt tot verhoogde motivatie en betere prestaties (Durant et al., 2006). *Goal setting* kan volgens hen zowel als harde of als zachte HR-praktijk worden ingezet. Dat sluit aan bij de twee soorten *goal setting* die Locke en Latham (2013) onderscheiden: de harde vorm: *performance goals* en de zachte vorm: *learning goals*. Waar het stellen van *performance goals* volgens hen focust op externe evaluaties van competenties, is het stellen van *learning goals* meer gericht op de ontwikkeling van competenties en het maken van progressie. Locke en Latham (2013) beschrijven dat *performance goals* vaak een negatief verband heeft met *performance*, terwijl *learning goals* een positief verband hebben met *performance*. Beide vormen van *goal setting* verhogen echter wel de motivatie (Locke & Latham, 2013), waardoor in deze paragraaf beide vormen beschreven zullen worden. Er zal eerst worden ingegaan op het stellen van *performance goals*, in de vorm van het stellen van duidelijke organisatiedoelen om motivatie te beïnvloeden. Vervolgens zal beschreven worden hoe het stellen van *learning goals* van invloed is op motivatie.

Durant et al. (2006) beschrijven dat het stellen van duidelijke organisatiedoelen in de publieke sector een complex proces is. Dit sluit aan bij de bevindingen van Rainey (2009), dat in de publieke sector vaak meerdere doelen nagestreefd worden, die conflicterend kunnen zijn. Zoals beschreven in paragraaf 2.1 zijn de doelen van publieke organisaties onder invloed van NPM meer geoperationaliseerd en meetbaar gemaakt. Ook *goal setting* in het werk, het formuleren van duidelijke taken, wordt beïnvloed door NPM. Werknemers worden door managers beïnvloed om die bepaalde taken uit te voeren: er is steeds meer sprake van *performance management* aan de hand van *performance measurement* in de publieke sector (Den Hartog, Boselie, & Paauwe, 2004). *Performance management* kan gedefinieerd worden als ‘*initiatives to make employee performance explicit and measurable in order to make performance more manageable*’ (Den Hartog et al., 2004, p. 557). Het is volgens deze auteurs meer dan een lijst met praktijken die gemeten en gemonitord worden. *Performance management* is een geïntegreerd proces waarin managers samen met werknemers resultaten afspreken, meten, beoordelen en belonen. Het doel van *performance management* is volgens Den Hartog, Boselie en Paauwe (2004) om de prestaties van werknemers te verbeteren, met als uitkomst de prestaties van de organisatie als geheel positief te beïnvloeden.

Aan de hand van *performance management systems* (PMSs) worden prestaties

gekwantificeerd (De Bruijn, 2011). De Bruijn (2011) stelt echt dat *performance management* kenmerkend is voor professionele organisaties. Ten eerste wordt de professionele autonomie gerespecteerd door *performance management*, omdat alleen de uitkomsten en niet het proces door managers wordt gestuurd. Ten tweede focust *performance management* op de essentie van de professie omdat alleen de belangrijke aspecten van een professie gemeten en vergeleken worden. De paradox is dat professionals zich conformeren aan deze metingen om niet het risico te lopen nog meer beperkt te worden in hun vrijheid en te maken krijgen met meer metingen en bureaucratie (De Bruijn, 2011). De kwaliteit van prestaties worden volgens de PMSs gemeten aan de hand van opgestelde criteria. De criteria die gemeten worden, kunnen volgens hen worden gezien als een machtsstrijd tussen de managers en de professionals (Brignall & Modell, 2000).

Daarnaast kan *goal setting* ook meer op individueel niveau ingezet worden, bijvoorbeeld door het formuleren van *learning goals* (Locke & Latham, 2013). Deze doelen zijn volgens hen meer gericht de ontwikkeling op individueel niveau dan de *performance goals* zijn. Mensen zijn volgens Locke en Latham (2013) van nature doelgericht, wat zorgt voor motivatie om werk uit te voeren. Deze vorm van *goal setting* draagt niet alleen positief bij aan motivatie, maar ook aan *performance* (Locke & Latham, 2013). Dat komt volgens hen, omdat werknemers er vanuit hun eigen standaarden en idealen naar streven om zo goed mogelijk te presteren.

Wanneer een organisatie inzet op het formuleren van de meer kwalitatieve *learning goals*, speelt de ontwikkeling van werknemers een belangrijke rol (Locke & Latham, 2013). Naast het realiseren van organisatiedoelen en het verbeteren van prestaties, besteedt deze HR-praktijk namelijk ook aandacht aan de ontwikkeling op individueel niveau. Volgens de definitie van Durant et al. (2006) kan deze vorm van *goal setting* daarom beschouwd worden als zachte HR-praktijk.

2.3.3. Job design

Het derde paradigma richt zich op *job design*, wat een effectieve manier is om motivatie te verhogen en daarmee prestaties te verbeteren (Durant et al., 2006; Grant, 2007). *Job design* wordt gedefinieerd als het dusdanig organiseren van werk dat het via persoonlijke groei leidt tot hogere motivatie en daarmee betere prestaties (Durant et al., 2006). De focus op persoonlijke groei maakt *job design* een zachte HR-praktijk. Het idee is afgeleid van de *two-factor theory* uit 1959 van Herzberg (Durant et al., 2006) waarin beschreven wordt hoe hygiënefactoren en motivatiefactoren in combinatie met het verrijken van werk door persoonlijke groei te stimuleren, leiden tot betere *performance*.

In 1980 beschrijven Hackman en Oldham dat *job motivating characteristics* (JMC), zoals het

belang van het werk, de psychologische staat stimuleert (Durant et al., 2006). JMC wordt door hen gedefinieerd als de eigenschappen van het werk, die ervoor zorgen dat het werk als leuk, motiverend en belangrijk wordt ervaren door werknemers. Een voorbeeld van JMC is het leveren van service: werknemers staan in direct contact met de 'afnemers' van hun werk. De *psychological state* wordt daardoor gestimuleerd. De *psychological state* kan gedefinieerd worden als de beleving van werknemers over het belang van het werk. In ruil daarvoor stijgt de waarschijnlijkheid dat werknemers de gewenste persoonlijke en werk uitkomsten nastreven (Durant et al., 2006). Dat leidt vervolgens tot een hogere motivatie en hogere prestaties.

Job design kan gekoppeld worden aan het *job demands resource* model van Schaufeli (2004). Een goede indeling van werk voedt volgens Schaufeli (2004) de bevlogenheid van werknemers, wat leidt tot betere prestaties. Hij beschrijft de bevlogenheid als '*a positive, fulfilling, work-related state of mind*' (Schaufeli, 2004, p. 295). Om dit te bereiken, moet werk bestaan uit *job demands* en *job resources*. *Job demands* zijn volgens Schaufeli (2004) fysieke, psychologische, sociale of organisationele aspecten van werk die om fysieke, psychologische (ofwel cognitieve of emotionele) inspanning vragen en daarom geassocieerd worden met fysieke of psychische kosten. *Job demands* kunnen leiden tot stress wanneer de gevraagde inspanning en kosten als hoog worden ervaren. *Job resources* zijn volgens Schaufeli (2004) fysieke, psychologische, sociale of organisationele aspecten van werk die (1) *job demands* en de fysieke en psychologische kosten kunnen verlagen, (2) functioneel zijn in het bereiken van doelen en (3) persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleren. *Job resources* verhogen de intrinsieke motivatie door persoonlijke groei en ontwikkeling te stimuleren, evenals de extrinsieke motivatie door het nastreven van doelen. Voorbeelden van *job resources* zijn het krijgen van feedback, het ontvangen van support, het hebben van autonomie en het betrokken worden bij besluitvorming (Schaufeli, 2004). Als een organisatie de motivatie van werknemers wil beïnvloeden, kan *job design* een belangrijke bijdrage leveren aan het ervaren van *job resources* (Durant et al., 2006; Schaufeli, 2004).

2.3.4. Employee participation

Durant et al. (2006) onderzochten ook het effect van *employee participation* op motivatie van werknemers. Zij definiëren *employee participation* als *a conscious and intended effort by individuals at a higher level in an organization to provide visible extrarole or role-expanding opportunities for individuals or groups at a lower level in the organization to have a greater voice in one or more areas of organizational performance* (Durant et al., 2006, 508). Zij concludeerden dat er een positief verband bestaat tussen *employee participation* en organisatiebetrokkenheid. Werknemers die zich

betrokken voelen bij de organisatie, voelen zich volgens hun onderzoek vaak ook gemotiveerd. Geconcludeerd kan worden dat *employee participation* indirect leidt tot een hogere motivatie van werknemers.

Zowel in de publieke als in de private sector kan *employee participation* ofwel *participative management* leiden tot meer werktevredenheid van werknemers (Kim, 2002). Dat betekent dat wanneer werknemers het gevoel hebben inspraak te hebben in de organisatie, hun tevredenheid over het werk toeneemt. Fernandez en Moldogaziev (2013) beschrijven vanuit een management perspectief *employee empowerment*. Zij definiëren *employee empowerment* als een relationeel construct, waarmee zij de relatie tussen management en werknemers centraal zetten. *Employee empowerment* geeft volgens hen weer hoe macht, informatie, bronnen en beloningen in een organisatie gedeeld worden. Deze definitie past bij eerder genoemde *joint decisionmaking*. Fernandez en Moldogaziev (2013) concluderen dat *employee empowerment* zowel een direct als indirect positief effect heeft op de prestaties van werknemers.

2.3.5. HR-praktijken op universiteiten

In deze paragraaf wordt eerst de rol van HR binnen de context van universiteiten beschreven. Vervolgens zullen de beschreven HR-praktijken worden toegepast op universitaire docenten.

Thunnissen & Fruytier (2014) beschrijven dat universiteiten zich de afgelopen 25 jaar ontwikkeld hebben tot professionele, bedrijfsmatige organisaties en dat het HR-beleid daarin mee is ontwikkeld. Het accent in HR-beleid is verschoven van de behoeften van de medewerkers met aandacht voor hun ontwikkeling, naar de doelen van de organisatie met aandacht voor de prestaties van de medewerkers (Thunnissen & Fruytier, 2014). HR-beleid is volgens hen ook harder geworden, wat ertoe geleid heeft dat het verder van de universitaire docenten af is komen te staan. Tot slot concluderen zij dat HR-beleid op universiteiten een kleine rol speelt en ondanks bovenstaande ontwikkelingen nog steeds in de kinderschoenen staat. Een reden die zij noemen is dat de onderlinge samenhang tussen HR-instrumenten, maatregelen en activiteiten ontbreekt.

Toepassing van de HR *value chain* op de universitaire context laat zien dat ook de rol van managers bij het implementeren van HR-beleid beperkt is. De rol van HR-managers wordt mede onder andere ingeperkt door de professionele autonomie van universitaire docenten (De Bruijn, 2011; Van Loon & Noordegraaf, 2014). Universiteiten zijn professionele organisaties, omdat daar geldt dat de professionals het belangrijkste kapitaal van de organisatie zijn. De *professional theory* van Mintzberg (1979) stelt dat professionele organisaties functioneren op basis van de kennis en vaardigheden van de professionals die erin werkzaam zijn. Universitaire docenten genieten daarom

een mate van professionele autonomie, wat tot uitdrukking komt in de organisatiecultuur; de betrokkenheid bij de organisatie is over het algemeen laag en mensen drukken hun aversie tegen controle vanuit de overheid en management uit (Thunnissen, 2015). Desondanks staan universitaire docenten volgens Thunnissen (2015) wel open voor controle vanuit de eigen professionele community, door de sterke binding die ze voelen met de wetenschappelijke community. De invloed van managers op de uitvoering van HR-beleid wordt daardoor voor een gedeelte beperkt.

In paragraaf 2.3.1. wordt gesteld dat binnen de HR-praktijk *employee incentives* werknemers in de publieke sector vooral door niet-financiële beloning gestimuleerd worden. Op basis daarvan kan verwacht worden, dat universitaire docenten niet gestimuleerd worden door meer salaris of bonussen, maar door te belonen met baanzekerheid, meer verantwoordelijkheid en uitdagender werk.

Thunnissen (2015) en Huisman, De Weert en Bartelse (2002) beschrijven dat baanonzekerheid, gecombineerd door het gebrek aan carrièreperspectieven en onduidelijke promotiecriteria worden genoemd als de grootste bron van ontevredenheid onder jonge academici. Bovendien is het binnenhalen van onderzoeksgeld een essentiële voorwaarde om carrière te kunnen maken (Van Balen & Van den Besselaar, 2007). Vaak krijgen universitaire docenten een aanstelling op de universiteit, totdat hun zelf binnengehaald onderzoeksgeld op is. Daarmee ligt de verantwoordelijkheid van het creëren van stimulerende onderzoekscondities dus in handen van de universitaire professionals zelf. Welke *incentives* de universiteit als organisatie inzet of zou kunnen inzetten en welke docenten zelf willen en kunnen inzetten, worden in het empirische gedeelte onderzocht.

Goal setting, in de vorm van het stellen van duidelijke *performance goals* voor het onderwijs, blijkt complex op universiteiten. Van der Weijden et al. (2009) stellen daarbij ook, dat binnen de context van universiteiten teveel coördinatie en controle leidt tot een afname van productiviteit, maar dat totale afwezigheid ervan ook productiviteitsafname teweeg brengt. Dat betekent dat managers binnen universiteiten te maken hebben met een spanning door enerzijds te zorgen voor coördinatie en controle, maar anderzijds rekening te houden met de professionele ruimte van universitaire docenten. Het stellen van *learning goals* op het gebied van onderwijs gebeurt volgens De Goede en Hessels (2014) weinig. Zij stellen dat universitaire docenten in hun beoordelingsgesprekken behoefte hebben aan meer aandacht voor hun werkzaamheden in het onderwijs, in plaats van in het onderzoek. Hoe deze HR-praktijk wordt ingezet op de Universiteit Utrecht, zal in het empirische gedeelte beschreven worden.

De aspecten van *job design* op (Nederlandse) universiteiten zijn nog niet onderzocht. De spanning tussen coördineren en professionele autonomie, die beschreven is bij *goal setting*, geldt

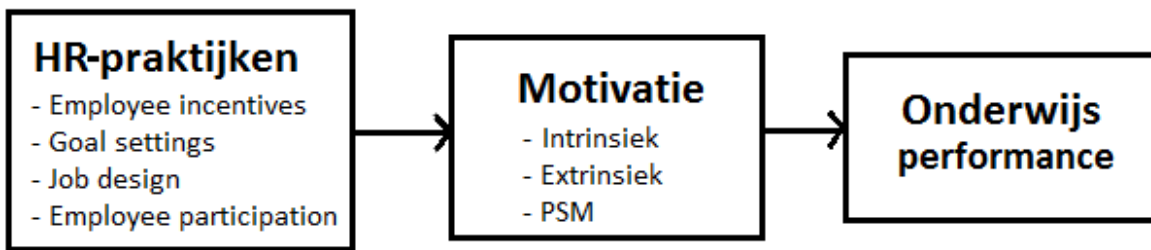
ook voor *job design*. Universiteiten moeten een balans vinden tussen het indelen van werk op universiteiten en het waarborgen van de professionele autonomie van universitaire docenten. De manier waarop *job design* op de Universiteit Utrecht een rol speelt, komt in het empirische gedeelte aan bod.

Voor *employee participation* geldt, dat de Nederlandse universiteiten hierover afspraken hebben gemaakt in de cao (VSNU, 2015). Hiermee geven de universiteiten aan de inspraak van onder andere universitaire docenten belangrijk te vinden. In de eindrapportage van SoFoKles (2014) wordt beschreven hoe de medezeggenschap vernieuwd wordt. Onder andere op Universiteit Utrecht is daarvoor een pilot gestart. Welke effecten dit heeft voor de motivatie van universitaire docenten, specifiek gericht op de onderwijstaak, is echter niet onderzocht voor universiteiten. In het empirisch gedeelte zal hiervoor een verkenning worden gedaan of *employee participation* van invloed is op de motivatie van docenten op de Universiteit Utrecht.

Geconcludeerd kan worden dat de vier *performance* paradigma's ingezet kunnen worden als harde of zachte HR-praktijk. De harde HR-praktijken richten zich op de organisatieprestaties en proberen via sturing op organisatieniveau een bijdrage te leveren aan het verhogen van de motivatie van werknemers. De zachte HR-praktijken richten zich naast de organisatieprestaties ook op het welzijn van de medewerkers. Uit bovenstaande beschrijving over de universitaire context kan gesteld worden dat de harde HR-praktijk *employee incentives* vooral kan bijdragen aan het beïnvloeden van motivatie als het als ondersteunend, niet-financiële beloning wordt ingezet. De HR-praktijk *goal setting* kan als harde HR praktijk worden ingezet om organisatiedoelen te realiseren, maar ook als zachte HR-praktijk door het stellen van kwalitatieve doelen. De zachte HR-praktijk *job design* kan ingezet worden om persoonlijke groei te stimuleren en daarmee de motivatie laten toenemen. Tenslotte draagt de zachte HR-praktijk *employee participation* door een gevoel van betrokkenheid indirect bij aan het verhogen van motivatie. In het volgende hoofdstuk zal beschreven worden of deze theoretische bevindingen ook gelden voor de praktijk, binnen de context van Universiteit Utrecht.

2.4. Conceptueel model

De centrale vraag en de deelvragen kunnen worden vertaald in onderstaand conceptueel model. Hierin is weergegeven, dat in deze scriptie enerzijds wordt onderzocht hoe motivatie van invloed is op onderwijs *performance* en anderzijds welke HR-praktijken motivatie beïnvloeden. De HR-praktijken zijn onderverdeeld in de harde en zachte HR-praktijken *employee incentives*, *goal setting*, *job design* en *employee participation*.



Figuur 2. Conceptueel model.

Dit onderzoekmodel wordt vanuit twee perspectieven onderzocht; vanuit het organisatieperspectief en vanuit het perspectief van het individu. Voor deze twee perspectieven is gekozen, omdat dit past in de context van universiteiten. Niet alleen het beïnvloeden van motivatie door de universiteit krijgt in deze scriptie aandacht, maar gezien de ruimte van de autonome professionals die werkzaam zijn op universiteiten, wordt ook onderzocht wat individuen zelf kunnen doen.

Voor het individuele perspectief is gekozen, omdat HR-praktijken niet alleen gevolgen hebben voor de organisatieprestaties, maar ook van invloed zijn op de beleving en het gedrag van werknemers. De rol die de beleving van werknemers speelt in de mate waarin zij zich gemotiveerd voelen, wordt vanuit dit perspectief onderzocht.

Voor het organisationele perspectief is gekozen, omdat de beïnvloeding en vorming van de motivatie niet alleen via HR-beleid verloopt, zoals beschreven in paragraaf 2.3. Wanneer HR-beleid is afgestemd op de doelstellingen, is het management de uitvoerder van HR-beleid. Leidinggevenden kunnen beleid echter anders uitvoeren dan het bedoeld is. Ook kan spanning ontstaan tussen managers en professionals, doordat de stijl van managen niet aansluit bij de stijl van de professionals. De beïnvloeding van de motivatie door HR-beleid en de implementatie ervan door managers geldt ook in de context van universiteiten.

Daarnaast wordt HR-beleid beïnvloed door de institutionele omgeving van de organisatie (Boselie & Paauwe, 2007). Boselie en Paauwe (2007) stellen namelijk dat de institutionele omgeving van invloed is op de effectiviteit van HR-managers om de doelstellingen van de organisatie te realiseren. Op universiteiten speelt bijvoorbeeld het ministerie van OCW, de VSNU en de Onderwijsinspectie ook een belangrijke rol in de context waarin universitaire docenten werkzaam zijn.

3. Methoden

3.1. Empirisch exploratief onderzoek

Zoals beschreven in de inleiding is er nog weinig bekend over de motivatie van universitaire docenten voor onderwijs, waardoor deze scriptie een exploratief karakter heeft. Er worden namelijk verschijnselen gezocht en vastgesteld om tot patronen te komen die de basis vormen voor kennisontwikkeling (Van der Velde, Jansen & Dijkers, 2015; Boeije, 2014). Er is theoretische data verzameld om zo kennis op te doen over HR-praktijken die van invloed zijn op motivatie, wat dit onderzoek een exploratief inductief onderzoek maakt (Van der Velde et al., 2015). Vanwege het exploratieve karakter van deze scriptie is gekozen om een casestudy uit te voeren (Van der Velde et al., 2015). Een casestudy levert diepere kennis op over één bepaalde case (Silverman, 2011). Doordat er weinig kennis over dit onderwerp is, kon random een universiteit gekozen worden om de verdiepende casestudy bij uit te voeren. Gekozen is om deze casestudy bij de Universiteit Utrecht uit te voeren.

3.2. Organisatieomschrijving

Voor dit onderzoek is Universiteit Utrecht (UU) als case gekozen. De UU is opgericht in 1636 en heeft ongeveer 30.000 studenten, 6.700 medewerkers, waarvan 550 hoogleraren en een jaarlijks budget van 790 miljoen euro in 2016 (Universiteit Utrecht, 2016). Daarmee behoort de Universiteit Utrecht tot de grote algemene onderzoeksuniversiteiten van Europa. Er zijn zeven faculteiten op de UU, die onderverdeeld kunnen worden in alfa, bèta en gamma departementen. Daarnaast is de UU in 1994 begonnen met het inmiddels landelijk erkende systeem van de Basis Kwalificatie Onderwijs (BKO) voor universitaire docenten (Universiteit Utrecht, 2016). De aandacht die de Universiteit Utrecht aan docentprofessionalisering besteedt, maakt het uitvoeren van dit onderzoek bij deze universiteit om deze reden interessant.

3.3. Interpretatieve benadering

Dit onderzoek is uitgevoerd vanuit een interpretatieve benadering. Er is onderzoek gedaan naar de percepties, ervaringen en belevingen van respondenten in plaats van naar vaststaande feiten (Van der Velde et al., 2015). Bij deze interpretatieve benadering sluit kwalitatief onderzoek het beste aan. Om de percepties, ervaringen en belevingen te achterhalen zijn interviews gehouden. Op deze

manier zijn rijke en diepgaande data verzameld (Silverman, 2011).

3.3.1. Literatuur onderzoek

Voorafgaand aan de uitvoering van het empirisch onderzoek, heeft een literatuuronderzoek plaatsgevonden. Wetenschappelijke literatuur heeft inzichtelijk gemaakt wat er al bekend is over de centrale concepten in de wetenschap en de praktijk (Van der Velde et al., 2015; Boeije, 2014).

3.3.2. Interviews

De interviews hebben plaatsgevonden van februari tot juni 2016 aan de hand van semi-gestructureerde topiclijsten. Voor deze methode is gekozen, zodat met behulp van topiclijsten alle belangrijke concepten besproken konden worden, maar er ook ruimte was om door te vragen of juist af te wijken. De interviews zijn opgenomen, zodat de vertelde informatie teruggeluisterd en herinterpreteerd kon worden (Silverman, 2011).

De onderzoekspopulatie van dit onderzoek zijn docenten van universiteiten, onderwijsdirecteuren, (HR-)managers en context organisaties. Wanneer geschreven wordt over ‘universitaire docenten’ wordt dat als verzamelnaam bedoeld voor alle docentfuncties op universiteiten: docent, universitair docent, universitair hoofddocent en hoogleraar. Er zijn voor dit onderzoek universitaire docenten van alfa, bèta en gamma opleidingen geïnterviewd. Dit onderscheid is gemaakt, omdat bij bèta opleidingen gemiddeld meer nadruk op onderzoek ligt dan bij alfa of gamma opleidingen. Door de nadruk op onderzoek of onderwijs, kan de rol van onderwijs tussen alfa, bèta en gamma opleidingen verschillen. Om de externe validiteit van dit onderzoek te waarborgen, is gekozen om van de alfa, bèta en gamma opleidingen dezelfde hoeveelheid respondenten te interviewen (Van der Velde et al., 2015).

Gekozen is om in totaal vier verschillende respondentengroepen te interviewen. In bijlage I tot en met IV zijn de verschillende topiclijsten toegevoegd. In bijlage I is de topiclijst voor onderwijsdirecteuren te vinden. De nadruk ligt op de vormgeving van strategische doelen en de afstemming daarvan met HR-beleid. In bijlage II is de topiclijst opgenomen voor (HR-)managers, zoals van de afdeling O&O van de Universiteit Utrecht. Gekozen is om hier de focus op de implementatie van HR-beleid te leggen. In bijlage III is de topiclijst voor universitaire docenten te vinden. Hun motivatie voor de onderwijsdoelstelling van universiteiten staat in de topiclijst centraal. Tot slot is in bijlage IV de topiclijst voor belangrijke actoren in de context van universiteiten opgenomen, zoals het ministerie van OCW en de VSNU. Zij hebben geen directe invloed op (de implementatie van) HR-

beleid van universiteiten, maar spelen een belangrijke rol in de institutionele omgeving van universiteiten.

| Nr | Naam | Functie | Jaren in dienst | Geslacht |
|----|--------------------------|---|-----------------|----------|
| 1 | Onderwijsdirecteur alfa | Onderwijsdirecteur (hoogleraar) | 10 | M |
| 2 | Onderwijsdirecteur bèta | Onderwijsdirecteur (hoogleraar) | 7 | M |
| 3 | Onderwijsdirecteur gamma | Onderwijsdirecteur (universitair hoofddocent) | 8 | V |
| 4 | HR-manager 1 | Vertegenwoordiger directie O&O | 1 | M |
| 5 | HR-manager 2 | Interim-voorzitter van afdeling (en hoogleraar) | 25 | M |
| 6 | HR-manager 3 | Afdelingshoofd HR decentraal | 7 | V |
| 7 | Docent alfa 1 | Universitair docent | 9 | M |
| 8 | Docent alfa 2 | Docent | 8 | M |
| 9 | Docent alfa 3 | Docent | 1,5 | V |
| 10 | Docent bèta 1 | Hoogleraar | 15 | M |
| 11 | Docent bèta 2 | Universitair hoofddocent | 8 | M |
| 12 | Docent bèta 3 | Universitair docent | 28 | M |
| 13 | Docent gamma 1 | Universitair hoofddocent | 23 | V |
| 14 | Docent gamma 2 | Universitair hoofddocent | 24 | V |
| 15 | Docent gamma 3 | Universitair docent | 27 | M |
| 16 | OCW | Vertegenwoordiger hoger onderwijs | n.v.t. | M |
| 17 | VSNU | Vertegenwoordiger domein onderwijs | n.v.t. | V |
| 18 | Onderwijsinspectie | Inspecteur hoger onderwijs | n.v.t. | V |

Tabel 1. Respondenten.

Met een zo volledig mogelijke topiclijst zijn de eerste interviews afgenomen, maar er is ook gebruik gemaakt van voortschrijdend inzicht (Boeije, 2014). De topiclijsten zijn gedurende het onderzoek aangepast als analyse van afgenomen interviews daar aanleiding toe gaven. Er zijn in totaal zes topics gebruikt, waarbij in sommige interviews topics niet behandeld zijn of in wisselende volgorde.

Het eerste topic bestaat uit een introductie en de aanleiding van dit onderzoek. Hierin zijn ook de rechten van de respondent aan bod gekomen. Uit de literatuur zijn vervolgens de volgende geselecteerde topics gekozen, welke dus niet allemaal bij alle interviews (in deze volgorde) aan bod zijn gekomen. Het tweede topic is onderwijs *performance*. De vragen over dit topic zijn gericht op onderwijs als strategisch doel van de universiteit en de doorvertaling ervan in HR-beleid. Het derde topic is motivatie van universitaire docenten. Centraal staan de vragen over de motivatie van universitaire docenten voor hun onderwijstaak. Het vierde topic is HR-praktijken. De vragen richten zich op de toegepaste HR-praktijken van de Universiteit Utrecht en het effect daarvan. Het vijfde topic is de spanning tussen managers en professionals. Vragen over de context van de universiteit vormen de kern van dit topic. Tot slot is ruimte gelaten voor vragen, opmerkingen,

onbesproken onderwerpen, onduidelijkheden en tips voor volgende interviews.

3.4. Procedure

Om aan de vijf kenmerken van goed onderzoek te voldoen, is een aantal maatregelen genomen. De vijf kenmerken: betrouwbaarheid, validiteit, objectiviteit, repliceerbaarheid en de ethische verantwoording (Van der Velde et al., 2015; Boeije, 2014) zijn zo gewaarborgd. Ten eerste is voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek nauwkeurig te werk gegaan met het verzamelen en analyseren van de data. Ten tweede zijn voor de validiteit de centrale concepten in deze scriptie geoperationaliseerd middels afgebakende definities, om ervoor te zorgen dat tijdens de interviews dezelfde betekenissen gehanteerd worden. Ten derde zijn de gemaakte keuzes gemotiveerd beschreven, om de repliceerbaarheid van het onderzoek en objectiviteit van de resultaten te waarborgen. Tot slot is het onderzoek ethisch verantwoord uitgevoerd: enerzijds heeft het onderzoek namelijk geen negatieve impact op de respondenten gehad doordat *informed consent* toegepast is, waarbij respondenten voorafgaand aan ieder interview de rechten duidelijk gemaakt zijn en de gelegenheid geboden is om vragen te stellen over het onderzoek. Anderzijds is alle informatie vertrouwelijk behandeld, zijn de resultaten anoniem gerapporteerd en zijn de resultaten na afloop van het onderzoek in te zien voor respondenten (Van der Velde et al., 2015; Boeije, 2014).

Daarnaast is stilgestaan bij de invloed van de onderzoeker bij de interpretaties van antwoorden, het analyseren van data en het trekken van conclusies. Door het uitvoeren van het literatuuronderzoek zijn de interviews met voorkennis afgenomen. Geprobeerd is om een zo open mogelijke houding aan te nemen en bij antwoorden die verschillend te interpreteren waren, is doorgevraagd. Ook is gebruik gemaakt van *sensitizing concepts* die tijdens de interviews kort door de onderzoeker werden genoemd, maar betekenis kregen door de respondenten zelf (Boeije, 2014). De afgebakende definities in het theoretisch kader in combinatie met de *sensitizing concepts* tijdens het verzamelen van de data hebben voor focus gezorgd in de resultaten van het onderzoek.

3.5. Analyse van de data

Tijdens het verzamelen van de data hebben tussentijdse analyses plaatsgevonden. Ten eerste zijn alle interviews zo snel mogelijk na het opnemen getranscribeerd om geen onderdelen van de data verloren te laten gaan. Tijdens dit proces worden de eerste verbanden gelegd die toegepast kunnen worden in het verzamelen van de volgende data (Van der Velde et al., 2015; Boeije, 2014).

Nadat het laatste interview plaatsgevonden had en alle gesprekken getranscribeerd

waren, is met behulp van software NVivo versie 11 een analyse gemaakt. Ten eerste zijn de interviews open gecodeerd. Hierdoor zijn zoveel mogelijk codes geprobeerd te vinden en is een eerste codeboom opgesteld. In dit eerste concept werd een hiërarchie aangebracht aan de codes. Ten tweede is axiale codering toegepast en is de codeboom verder uitgebreid en aangepast. De centrale codes kwamen voor het grootste deel overeen met de centrale concepten uit het theoretisch kader, namelijk onderwijs *performance*, motivatie universitaire docenten, rol HR en HR-praktijken. Onder de centrale codes zijn subcodes opgesteld door clustering van overeenkomende subcodes. De uiteindelijke codeboom is te vinden in bijlage V. De codeboom is gebruikt bij het beschrijven van de resultaten in het volgende hoofdstuk. Er zijn enkele citaten opgenomen in het volgende hoofdstuk om de codes te illustreren.

4. Resultaten

4.1. Onderwijs performance Universiteit Utrecht

Uit de beantwoording van de eerste drie deelvragen in het theoretisch kader blijkt onder andere dat de betekenis die organisaties geven aan strategische doelen van invloed is op het personeelsbeleid. De betekenis die de Universiteit Utrecht geeft aan onderwijs *performance* is niet alleen van belang voor het beoordelen of prestaties gehaald worden, maar is ook van belang om het HR-beleid van de organisatie op af te stemmen.

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de vierde deelvraag: *hoe wordt onderwijs performance op de Universiteit Utrecht geoperationaliseerd?* Na het analyseren van de interviews blijken de antwoorden van de respondenten over onderwijs *performance* in drie categorieën te kunnen worden ingedeeld. Er wordt ten eerste betekenis gegeven aan onderwijs *performance* door te kijken naar de prestaties die individuele docenten leveren. Ten tweede krijgt onderwijs *performance* op de UU betekenis door onderwijs in verhouding te zien met onderzoek. Ten slotte geeft de UU betekenis aan onderwijs *performance* in vergelijking met andere universiteiten. Er is daarom gekozen om deze deelvraag in deze drie categorieën te beantwoorden.

4.1.1. Individueel niveau

Ten eerste wordt door de UU naar onderwijs *performance* gekeken op het niveau van individuele docenten. De betekenis die onderwijs *performance* dan krijgt, raakt aan definities van docentkwaliteit: wanneer geeft een docent goed les? Hierbij worden door alle respondenten vaak dezelfde aspecten genoemd, zoals het hebben van didactische vaardigheden, het inspireren als middel om studenten het eindniveau te laten halen en het behandelen van actuele thema's in het onderwijs door het bijhouden van de vak kennis.

Gekoppeld aan het verzorgen van goed onderwijs door docenten als doel van de organisatie, is de vraag hoe beoordeeld wordt of aan die doelstelling voldaan wordt. Respondenten noemen hoofdzakelijk de studentevaluaties, maar geven tegelijkertijd aan dat het gebruik van de studentevaluaties geen perfect middel is om te beoordelen of goed onderwijs gegeven wordt. Enerzijds geven studentevaluaties niet altijd een sluitend beeld over de geleverde prestaties van docenten, omdat de meningen van studenten ook gekleurd worden door contextfactoren die niet met de docent te maken hebben, zoals de inhoud van het vak. Anderzijds wordt met de resultaten weinig gedaan om het onderwijs te veranderen. Organisatorische veranderingen zoals

roosterwijzigingen worden doorgevoerd, maar fundamentele wijzigingen om de kwaliteit van het onderwijs of de docent te verbeteren, blijven vaak achter.

4.1.2. Balans onderzoek en onderwijs

Ten tweede wordt betekenis toegekend aan onderwijs *performance* in relatie tot onderzoek. De dubbele signalen die de universiteit afgeeft, maken het namelijk lastig om onderwijs *performance* los te trekken van onderzoek. Alle respondenten geven aan dat de balans tussen onderzoek en onderwijs niet in evenwicht is. Wat opvalt is dat veel docenten, met name van de bèta faculteiten, laten merken dat het geven van onderwijs een keuze is die een docent zelf kan maken, terwijl onderzoek vast staat. *“Als ik zou willen dan zou ik zo meer onderwijs kunnen geven een bepaalde periode”* (Docent bèta 1). Docenten die zich dus op onderzoek focussen geven aan het gevoel te hebben zelf te kunnen kiezen om meer onderwijs te gaan geven.

Daarnaast zijn er met name bij de alfa en gamma faculteit veel docenten met het accent in hun werkzaamheden op onderwijs. Sommigen hebben daar bewust voor gekozen, anderen zouden graag meer onderzoek willen doen, maar zien geen mogelijkheid om dat te doen. *“De balans tussen onderzoek en onderwijs is zoek. Er wordt niet gekeken naar waar je goed in bent en waar je geplaatst wil worden. Nee, er wordt gekeken naar het aantal publicaties en de hoeveelheid geld dat je hebt binnengehaald: jij mag in de onderzoeksgroep. En tegen de anderen: jij moet naar de onderwijsgroep. Dat geeft een hiërarchie aan en dat betekent dat de docenten het lulletje van de faculteit dreigen te worden”* (Docent bèta 3).

4.1.3. Universiteit Utrecht

Ten derde kan gekeken worden naar de betekenis die de UU toekent aan onderwijs in vergelijking met andere universiteiten. Respondenten uit alle groepen geven aan te denken dat de UU daarin voorop loopt. Naast bestuurders en universitaire docenten van de UU, stelt bijvoorbeeld ook de respondent van het ministerie van OCW dat de UU vooruitstrevend is in vergelijking met andere universiteiten: *“Heel interessant vind ik ook die ontwikkeling richting onderwijskundig leiderschap; daar is Utrecht mee begonnen, je ziet dat andere universiteiten dat overnemen”*. De UU was de eerste universiteit die met een BKO ging werken en besteedt in hun beleid nog steeds aandacht aan docent professionalisering.¹

¹ Universiteit Utrecht (2012) Utrecht University: Curiosity-driven, relevant to society. Strategisch Plan Universiteit Utrecht 2012 – 2016. Geraadpleegd via: <http://www.uu.nl/organisatie/profiel/missie-en-strategie>

Er wordt echter door zowel directeuren als docenten wel kritische kanttekeningen geplaatst bij de implementatie van het beleid om het onderwijs op de kaart te zetten. *“Ik vind dat de UU daar uitzonderlijk naar kijkt in vergelijking met anderen, maar daarbij vind ik ook dat het nog teveel lippendienst is. De echte keuzes worden nog niet gemaakt. Je ziet toch in het discours dat als je goed bent in onderzoek, je alles kan maken”* (Onderwijsdirecteur bèta). Ook aan de invulling van het onderwijs valt volgens de meeste respondenten af te leiden hoe de universiteit denkt over het onderwijs als strategisch doel. *“In een departement is onderwijs een beetje een ondergeschoven kindje. Je doet het met de mensen die toevallig beschikbaar zijn en of dat nou de beste docenten zijn of niet dat maakt dan niet zo heel veel uit”* (Docent bèta 2).

4.2. Motivatie voor onderwijs Universiteit Utrecht

In deze paragraaf wordt de vijfde deelvraag beantwoord: *wat motiveert universitaire docenten op de Universiteit Utrecht in hun onderwijswerkzaamheden?* Om deze vraag te beantwoorden, is in de interviews zowel gevraagd naar de drijfveren van universitaire docenten om werkzaam te zijn op een universiteit, als, meer specifiek, naar hun motivatie voor de onderwijstaak.

Universitaire docenten worden door verschillende drijfveren gemotiveerd om op een universiteit werkzaam te zijn. Het meest genoemd worden de inhoud van hun vakgebied en het inspireren van studenten. *“Waarom we niet collectief overspannen worden, is omdat we het vak mooi vinden. We zijn inhoudelijk waanzinnig gemotiveerd”* (Docent alfa 2). Er zijn grote verschillen merkbaar tussen de verschillende faculteiten. Bij bèta faculteiten ligt de focus in werkzaamheden grofweg gesteld meer op onderzoek dan bij de alfa of gamma faculteiten. *“De onderzoekstaak bij onze opleiding is ongeveer 60% - 70% van onze werkzaamheden. Dat verschilt binnen bèta opleidingen ook weer, door de omvang van het cohort studenten”* (Docent bèta 2). De organisatiecultuur op onderzoeksintensieve bèta faculteiten verschilt mede door die focus van de organisatiecultuur op de meer onderwijsintensieve alfa of gamma faculteiten. *“Wij zijn een onderzoekdepartement. Ik vind het zelf heel leuk om onderwijs te geven, maar de motivatie om hier te werken ligt aan de onderzoekskant. Onderwijs doe je erbij”* (Docent bèta 2).

Universitaire docenten worden daarnaast ook door verschillende drijfveren gemotiveerd voor het verzorgen van onderwijs op de universiteit. Het leukste aan de onderwijstaak vinden universitaire docenten met name de interactie met studenten. Zowel op een interactieve manier omgaan met wetenschappelijke kennis als studenten als doelgroep om mee te werken. Dat beeld hebben respondenten uit andere lagen van de organisatie ook: *“Ik denk dat er veel intrinsieke motivatie is, dat mensen het gewoon leuk vinden om voor een groep te staan en het idee hebben om*

jonge mensen op weg te helpen en iets te betekenen. Dat is wat je altijd hoort: de contacten en bijdragen aan jongelui in hun loopbaan, dat vinden ze leuk” (Onderwijsdirecteur gamma). Docenten uit de verschillende onderzoekdisciplines bevestigen dat de interactie met studenten belangrijk is voor de motivatie voor de onderwijstaak. *“Wat mij drijft in het onderwijs is om mijn kennis over te dragen op studenten. Ik vind het leukste als ik zie dat een kwartje valt en studenten ergens enthousiast over raken*” (Docent alfa 1). Op zowel de alfa als bèta als gamma faculteiten heerst tevredenheid over de mate waarin universitaire docenten gemotiveerd zijn voor het uitvoeren van de onderwijstaak.

4.2.1. Public service motivation

Uit de interviews was af te leiden dat *public service motivation* geen directe rol speelt in de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak. De meeste universitaire docenten geven aan: *“Ik vind het zelf gewoon heel erg leuk om met mensen te werken en ze te inspireren. Daarmee draag ik indirect natuurlijk bij tot kennisverhoging, maar het is een expliciete reden voor mij*” (Docent gamma 1). Naast universitaire docenten schetsen respondenten uit andere lagen binnen en buiten de universiteit dit beeld ook. *“Ik denk niet dat mensen bij een universiteit werken om met de jonge generatie in gesprek te gaan en levenservaring te delen. Dat is om die andere soort beloning te krijgen, die erkenning voor onderzoek. Toch zie ik een hele hoop mensen die wel met ziel en zaligheid jonge mensen onderwijzen*” (Onderwijsdirecteur bèta). Uit de interviews is dus gebleken dat *public service motivation* dus een indirecte rol speelt in de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak.

4.2.2. Voorwaarden voor motivatie en performance

Universitaire docenten zijn over het algemeen zowel gemotiveerd voor het werk op universiteiten in het algemeen, als voor de onderwijstaak specifiek. Universitaire docenten worden echter met omstandigheden geconfronteerd die de motivatie voor onderwijs belemmeren. Respondenten geven bijvoorbeeld aan dat de motivatie van universitaire docenten voor onderwijs onder druk staat doordat universitaire docenten een hoge werkdruk ervaren. In de interviews geven universitaire docenten zelf aan dat de hoge werkdruk met name afneemt door het opdoen van ervaring; hoe langer een universitair docent werkzaam is in het onderwijs op een universiteit, hoe minder druk hij of zij ervaart bij het verzorgen van onderwijs. Voor het opdoen van ervaring hebben ze twee aspecten nodig: de tijd om ervaring op te doen en training om zich het verzorgen van onderwijs eigen

te maken.

Baanzekerheid is een belangrijk onderdeel van *opportunities* (O) uit het AMO model om goed te kunnen presteren. Het opdoen van ervaring door een tijd werkzaam te zijn, is belangrijk voor het behouden van de motivatie van universitaire docenten. Over universiteiten is echter bekend, dat veel gewerkt wordt op basis van tijdelijke contracten. Er kan gedurende een tijdelijk contract ook ervaring opgedaan worden in het verzorgen van onderwijs, maar de focus in het krijgen van een vaste aanstelling ligt volgens universitaire docenten op onderzoek. Dat betekent dat universitaire docenten met een tijdelijke aanstelling hun energie vooral in onderzoek stoppen om een vaste aanstelling te krijgen. Hoe lager in de organisatie, hoe meer tijdelijke contracten er zijn en hoe lager de baanzekerheid. *“Bij sommige opleidingen wordt 70% van het bachelor onderwijs gegeven door docenten met tijdelijke contracten, die vakken moeten geven waar ze niet in gespecialiseerd zijn, want die worden overal voor ingezet”* (Docent alfa 2). Zowel op bestuurlijk niveau van de universiteit als op het niveau van docenten op de werkvloer wordt deze ontwikkeling problematisch genoemd. Wat wel afwijkt, is hoe de verschillende lagen in de organisatie denken over de betekenis van tijdelijke contracten voor de motivatie van universitaire docenten.

Hoger in de organisatie, zoals op het niveau van (de)centrale HR-managers en onderwijsdirecteuren, wordt met name het gebrek aan continuïteit voor de organisatie genoemd als probleem. Over de motivatie van universitaire docenten zijn zij over het algemeen heel tevreden. *“Ik heb niet het idee dat ik met ongemotiveerde mensen werk, maar juist de continuïteit is lastig. Docenten werken keihard om alle nieuwe stof tot zich te nemen (...). En voor ons is het ook een hele investering waar ik me best zorgen over maak, want we hebben steeds te maken met nieuwe mensen, die we steeds moeten begeleiden. Ze doen het met enthousiasme, maar het levert zo weinig blijvends op voor henzelf en voor de organisatie”* (Onderwijsdirecteur gamma). De tijdelijke contracten zijn dus voor kwaliteit van de onderwijs *performance* van docenten niet wenselijk, omdat ervaring snel verloren gaat.

Aan de andere kant is flexibiliteit in personeelsaantallen juist wel wenselijk, omdat universiteiten afhankelijk zijn van de studentenstroom. *“Er staan afspraken in de cao over hoeveel procent maximaal tijdelijk aangesteld mag zijn. Hoe reëel is dat nou als je een onderwijsfaculteit hebt waar fluctuerende studentenaantallen zijn; hoe kun je dan verwachten dat je een enorme vaste lijn hebt in docerend personeel? Dat komt uit de cao-onderhandelingen uit de intentie dat je mensen perspectief moet bieden, maar deze afspraak vind ik een beetje een wassen neus, omdat er geen rekening wordt gehouden met de realiteit”* (HR-manager 3). De onderwijsdirecteuren en HR-managers geven hiermee aan dat het grootste probleem voor hen niet de motivatie van universitaire docenten is, maar de tegengestelde belangen van de organisatie en individuen waar zij als

directeuren en managers mee te maken hebben.

Voor universitaire docenten geldt echter wel dat de motivatie onder druk komt te staan door de hoeveelheid tijdelijke contracten binnen de organisatie. *“Het is verbazingwekkend hoe zeer mensen met een tijdelijk contract zich nog inzetten. Ik denk toch ook wel vaak in de hoop een vast contract te krijgen (...), maar ze worden niet zomaar beloond voor het harde werken; als er een positie vrijkomt, worden allerlei eisen gesteld waar ze vaak niet aan kunnen voldoen, doordat ze zo hard hebben gewerkt om zich het onderwijs eigen te maken. Hun onderzoeksrecord is minder interessant, ze hebben misschien wat minder spannende onderzoeksplannen kunnen ontwikkelen”* (Docent alfa 1). Een docent die op basis van een tijdelijk contract werkt, stelt zelfs dat de motivatie afneemt naarmate het einde van het contract dichterbij komt: *“In alle eerlijkheid merk ik wel aan mezelf nu aan het einde van mijn contract, dat de motivatie er wel minder om wordt. Ik denk niet ‘wat heeft het nog voor zin’, want mijn studenten verdienen ook gewoon dat ze goed nagekeken werk terugkrijgen. Maar in mijn achterhoofd is wel zo’n stemmetje dat zegt ‘straks ben je er toch weg’”* (Docent alfa 3).

Ook universitaire docenten die wel een vaste aanstelling hebben, ervaren een spanning tussen tijdelijke aanstellingen en motivatie. *“En voor mij als vaste staf is het wel lastig om om te gaan met die situatie. Het is wel eens een moreel dilemma waar je mee geconfronteerd wordt. Ik vind het wel lastig om die mensen te vragen om ook een tandje erbij te zetten, hoewel het soms wel nodig is voor de kwaliteit”* (Docent alfa 1).

Naast de bevindingen die zich richten op *opportunity* (O), wordt er in de gesprekken ook vaak gerefereerd naar het krijgen van trainingen om meer motivatie te hebben voor de onderwijstaak. Het verhogen van de *ability* (A) voor het geven van onderwijs, wordt door docenten genoemd als belangrijke voorwaarde om gemotiveerd te raken of te blijven voor de onderwijstaak. *“Ik heb het wel eens voorgesteld om jonge docenten te begeleiden en mijn kennis over lesgeven over te dragen, maar dat hoeft niet: er is geen geld voor, het heeft geen prioriteit, dat leren mensen zelf wel en dat kan iedereen toch gewoon? Nou dat is dus niet zo”* (Docent gamma 3). De verwachting binnen universiteiten dat universitaire docenten zelf weten hoe ze onderwijs moeten geven, zorgt ervoor dat universitaire docenten een hoge werkdruk ervaren.

Geconcludeerd kan worden dat de hoge werkdruk die ervaren wordt dus op gespannen voet staat met de motivatie voor het geven van onderwijs. Het beter voorbereiden op en begeleiden bij het verzorgen van onderwijs kan volgens universitaire docenten bijdragen aan het verminderen van de werkdruk.

4.3. Rol HR Universiteit Utrecht

In deze paragraaf wordt de zesde deelvraag beantwoord: *hoe geeft Universiteit Utrecht en hoe geven universitaire docenten zelf invulling aan het stimuleren van motivatie voor de onderwijstaak?* Om deze vraag te beantwoorden wordt eerst de invulling door de UU en de rol die managers daarin spelen beschreven. Vervolgens wordt aandacht besteed aan de invulling die universitaire docenten zelf geven aan hun motivatie voor de onderwijstaak en het belang van hun professionele autonomie daarin.

De beschreven betekenis die de UU toekent aan onderwijs heeft gevolgen voor het personeelsbeleid. *“Je ziet dat er met HR nog niet veel gedaan wordt, dat is interessant. Universiteiten, maar ook hogescholen, zijn traditionele overheidsinstellingen uit de jaren 70, dus het HR-beleid is nogal traditioneel: het is vooral aanstellen en ontslaan. Ontwikkeling en ontplooiing zie je wel in onderzoek, maar bij onderwijs begint dat op te komen. Utrecht is daarin een mooi voorbeeld”* (Ministerie van OCW). Dit wordt door de bevroegde HR-managers bevestigd. Universitaire docenten komen, behalve bij hun aanstelling en beoordeling, weinig in aanraking met HR.

Uit het huidige personeelsbeleid blijkt vooral dat HR een faciliterende en ondersteunende rol speelt voor leidinggevendenden. Op centraal niveau wordt HR-beleid ontwikkeld, zoals formulieren voor beoordelings- en functioneringsgesprekken. *“Docenten hebben hun gesprek met hun leidinggevende: de hoogleraar van de groep die vaak vooral op prominentie in onderzoek die baan gekregen heeft. Die krijgt van ons als afdeling HR de opdracht om in het P&O gesprek ook aandacht te besteden aan onderwijs. De systematiek is er volledig, maar dat is een hele hardnekkige cultuur. Het gebeurt denk ik wel, maar ik denk dat het te weinig gebeurt”* (HR-manager 1). Begeleiding aan decentrale managers in de vorm van trainingen of ondersteuning vindt nauwelijks plaats. Toch spelen managers een belangrijke rol bij het implementeren van beleid, wat in de volgende paragraaf beschreven wordt.

4.3.1. Rol managers

De universiteit maakt beleid waarin bepaalde strategische keuzes worden gemaakt, zoals hoe de UU zich wil profileren ten opzichte van andere universiteiten en op welke manier doelstellingen in het onderzoek en onderwijs worden nagestreefd. Zoals in de waardenketen in de publieke sector van Vandenabeele et al (2013) werd beschreven, spelen managers een belangrijke rol bij de implementatie van dat beleid. *“Hoge docentevaluaties wordt in een managementteam gezien als ‘nou, goed gedaan’ en hup volgende. Maar haal je een veni of een vidi binnen, dan wordt het op intranet gezet en wordt er bij wijze van spreken taart geserveerd”* (Docent gamma 2). Managers

hebben een belangrijk aandeel in het vormgeven van de organisatiecultuur. Als managers, zoals uit bovenstaand citaat blijkt, minder belang aan onderwijs hechten dan aan onderzoek, heeft dat middels beloning en waardering op de werkvloer invloed op de organisatiecultuur. Dit laat zien dat ondanks de inspanningen op centraal niveau om onderwijs te zien als een belangrijk strategisch doel van de organisatie, de manier van handelen op decentraal niveau uiteindelijk hetgeen is dat zichtbaar is voor de universitaire docenten.

4.3.2. Professionele autonomie

De spanning waar decentrale HR-managers en onderwijsdirecteuren mee te maken hebben, is het beïnvloeden van gedrag van universitaire docenten enerzijds en het zo min mogelijk beperken van de discretionaire ruimte van autonome professionals anderzijds. *“Wij zien dat er in het wetenschappelijk onderwijs meer de vrijheid, professionele autonomie en beroepstrots is dan bijvoorbeeld op hogescholen”* (Onderwijsinspectie). Universitaire docenten geven aan veel waarde te hechten aan de autonomie die zij genieten. *“Je zit heel strak een het curriculum en eindtermen vast, maar daarin heb je natuurlijk nog – en dat is ook wel de lol – de vrijheid”* (Docent beta 1).

Daarnaast geven ook andere respondenten dan universitaire docenten aan dat de professionele autonomie niet aangetast, maar juist ingezet moet worden. Universitaire docenten kunnen namelijk zelf ook bijdragen: *“De kwaliteit van onderwijs performance verhogen is ook een kwestie van het verminderen van de werkdruk, zodat docenten meer tijd en ruimte hebben om zelf cursussen of nieuwe trends omtrent didactiek op te pakken. Het past bij deze beroepsgroep om zelf verantwoordelijkheid te nemen, continue te streven naar verbetering en op de hoogte te willen blijven van de laatste ontwikkelingen”* (VSNU).

4.4. HR-praktijken

In deze paragraaf worden de HR-praktijken beschreven die toegepast worden op de Universiteit Utrecht om de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak te beïnvloeden. Er zijn HR-praktijken op zowel het niveau van de organisatie als op individueel niveau. Er wordt ten eerste aandacht besteed aan *employee incentives*, zoals onderwijscarrière en onderwijsprijzen. Ten tweede komt *goal setting* aan bod, met de rol die de meetbaarheid van onderwijs daarin speelt. Ten derde wordt *job design* beschreven, waarbij de vormgeving van het curriculum en de praktische uitvoerbaarheid van onderzoek en onderwijs belangrijke onderdelen zijn. Tot slot wordt *employee participation* beschreven en de daarbij behorende organisatiecultuur.

4.4.1. Employee incentives

“Er zitten wel incentives die verkeerd zijn voor het onderwijs. Bijvoorbeeld als je heel veel inzet op onderwijs en je onderzoek komt daardoor echt in de knel, dan krijg je dus meer onderwijs. En dat is wat straf eigenlijk, dat geeft eigenlijk een verkeerd signaal” (Docent alfa 2).

Een eerste incentive die de UU inzet om de motivatie van universitaire docenten te verhogen om goed onderwijs te verzorgen, is het bieden van een onderwijscarrière. Respondenten verschillen van mening over de mate waarin hoogleraarschap in het onderwijs past binnen de context van universiteiten. *“Men praat veel over onderwijs, maar in de praktijk heeft het niet zo’n hoge status. De prestige van onderwijs geven is minder dan van onderzoek doen”* (Docent gamma 3). Veel respondenten stellen namelijk dat onderwijscarrières goed zijn, mits een universitair docent ook onderzoek blijft doen. De combinatie van onderzoek doen en onderwijs geven is volgens hen onlosmakelijk verbonden met het karakter van de universiteit.

Onderwijsprijzen zijn een tweede incentive die op universiteiten ingezet worden om universitaire docenten te motiveren voor hun onderwijstaak. Universitaire docenten geven aan dat ze zich gewaardeerd voelen wanneer ze genomineerd worden of als winnaar aangewezen worden voor een onderwijsprijs. Volgens hen draagt het bij aan een verhoogde motivatie voor het verzorgen van onderwijs. Een spanning waar echter op gewezen wordt, is dat het belonen in de vorm van prijzen gebeurt op individueel niveau, terwijl het verzorgen van onderwijs vaak geen individuele aangelegenheid is doordat universitaire docenten onderdeel zijn van een groter geheel. *“Onderzoek wordt gewaardeerd in een wereldwijd systeem. De vraag is of een wereldwijd waarderingssysteem voor onderwijs wel mogelijk is. Want bij onderzoek is de waardering heel erg op de persoon zelf gericht. Iemand die zelf door zijn publicatie heel veel eer kan inleggen in zijn vakgebied wereldwijd. Ik zie nog niet hoe dat we dat bij onderwijs voor elkaar gaan krijgen. Dat zal altijd lokaal beleid zijn van een faculteit, universiteit of overheid”* (HR-manager 1). Volgens onderwijsdirecteur alfa is er echter genoeg ruimte om als universitair docent je persoonlijkheid uit te leven binnen de gestroomlijnde cursussen en bestaat die spanning niet: *“Je stijl van onderwijs geven zou je nog echt als persoon moeten kenmerken. Je ziet ook vaak dat daar juist de onderwijsprijzen naartoe gaan”* (Onderwijsdirecteur alfa).

Bovenstaande twee incentives worden ingezet op de universiteit. Wat voor universitaire docenten echter een meer wenselijke incentive is, is het hebben van baanzekerheid, zoals beschreven in paragraaf 4.2.2. De incentive van een vaste aanstelling wordt volgens universitaire docenten vaker gegeven aan docenten met de focus op onderzoek in plaats van op onderwijs. Dat ondermijnt volgens hen de motivatie van universitaire docenten voor het onderwijs.

4.4.2. Goal setting

De doelen van de organisatie hangen samen met de betekenis die de Universiteit Utrecht aan onderwijs toekent. De grote lijn hierin is dat onderwijs, onderzoek en valorisatie op papier van even groot belang zijn als doelen van de universiteit. Dat de balans toch uit verhouding is en meer op onderzoek ligt, komt volgens veel respondenten door de mate waarin onderzoek meetbaar is en onderwijs minder meetbaar is. *“Ik denk dat het gelijktrekken van de beoordelingscriteria ook een belangrijk punt is. Maar er zijn veel meer afvinkhokjes of normatieve dingen die je aan de onderzoekkant hebt dan die je aan de onderwijskant hebt”* (Docent bèta 2).

Toch wordt niet geconcludeerd dat die meetbaarheid wenselijk is voor het onderwijs of helpt om de balans tussen onderzoek en onderwijs te herstellen. Veel respondenten verwijzen naar *Science In Transition*, waarin beschreven wordt waarom onderzoek nu niet werkt zoals het zou moeten werken en het onderwijs ondergewaardeerd wordt.² *“Net zoals de stroming in het onderzoek ‘Science In Transition’ moeten we kijken naar de impact: wat is jouw impact in de bijdrage van waar je voor staat in de vorming van jonge mensen. Dat zijn subjectieve criteria. Daarom probeer ik in deze organisatie te werken aan een cultuur die het hier met elkaar over heeft. Cultuur wordt niet gemeten.”* (Onderwijsdirecteur bèta).

Bij deze HR-praktijk wordt dus als overeenkomst genoemd dat universitaire docenten en andere respondenten het stellen van harde doelen voor onderzoek ervoor zorgt dat onderwijs meer naar de achtergrond verdwijnt. Daarnaast zijn respondenten het eens dat ook onderwijs meer meetbaar maken niet wenselijk is. Over hoe *goal setting* wel kan bijdragen aan het verhogen van motivatie, wordt door alle respondenten genoemd dat meer naar de impact en subjectieve aspecten gekeken moet worden. Opvallend is dat door de UU nog geen invulling gegeven wordt aan hoe dat zou moeten plaatsvinden, volgens respondenten doordat het bepalen van impact en subjectieve aspecten complex is.

4.4.3. Job design

Over *job design* als HR-praktijk om motivatie te beïnvloeden, wordt de inrichting van curricula genoemd als een belangrijk onderdeel. Het is voor hun motivatie voor het onderwijs van belang om betrokkenheid te creëren door hun inspanning in het groter geheel te plaatsen. *“Ik denk dat we iets*

² Dijkstra, H., Huisman, F., Miedema, F., & Mijndert, W. (2013). Waarom de wetenschap niet werkt zoals het moet, en wat daar aan te doen is. *Position paper*. Geraadpleegd via <http://www.scienceintransition.nl/over-science-in-transition/position-paper>

teveel doorschieten naar de stroomlijning van de curricula, waardoor je dus de inventiviteit en de creativiteit bij de studenten en de docenten weghaalt, omdat ze allemaal in het gareel moeten" (Docent alfa 2). Dit botst met de professionele autonomie, wat door universitaire docenten als een belangrijke drijfveer wordt genoemd voor het verzorgen van goed onderwijs.

Daarnaast zorgt teveel stroomlijning van de curricula ervoor dat docenten zich een klein onderdeel van het grote geheel voelen, waardoor ze het gevoel kunnen hebben vervangbaar te zijn. *"Je moet als docent het idee hebben dat er bepaalde dingen zijn die jij kunt en die een ander niet zo makkelijk kan. Want dat helpt bij je voldoening en je motivatie"* (Onderwijsdirecteur alfa). Het teveel stroomlijnen van de curricula kan er dus toe leiden dat de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak afneemt. Terug naar het oude systeem, waarbij universitaire docenten hun eigen vak geven naar aanleiding van hun eigen specialisme, wordt door de respondenten niet als oplossing aangewezen. Universitaire docenten verschillen wel van mening met onderwijsdirecteuren over de hoeveelheid ruimte voor universitaire docenten om een eigen invulling te geven aan het onderwijs. Universitaire docenten ervaren minder ruimte dan de onderwijsdirecteuren. Onderwijsdirecteuren vinden dat universitaire docenten binnen de curricula nog steeds vrijheid hebben. Er bestaat dus een spanning tussen het stroomlijnen van curricula en de vrijheid van universitaire docenten. De vrijheid vormt een belangrijk onderdeel van de motivatie van universitaire docenten voor het uitvoeren van de onderwijstaak. Het is daarom van belang om hier rekening mee te houden bij het stroomlijnen van curricula.

Tot slot wordt bij *job design* de verschillen in praktische uitvoerbaarheid van onderzoek en onderwijs aangehaald door respondenten uit verschillende lagen van de organisatie. Onderwijs is urgenter om te realiseren, omdat studenten fysiek aanwezig zijn. Voor onderzoek geldt dat er minder directe druk uitgeoefend wordt op universitaire docenten. Het doen van onderzoek vraagt van universitaire docenten daarnaast een langere doorlooptijd, wat volgens respondenten moeilijker tussen andere werkzaamheden door kan dan onderwijs. Zowel onderwijsdirecteuren als universitaire docenten zeggen behoefte te hebben aan afgebakende periodes waarin universitaire docenten geen onderwijs hoeven te verzorgen om tijd te besteden aan onderzoek. Deze behoefte wordt zoveel mogelijk nagestreefd, maar blijkt in de praktijk niet altijd gehaald te worden.

Andere respondenten zijn positiever over taakdifferentiatie, zonder de doelen van de universiteit uit het oog te verliezen. Wanneer in de algemene geleding van het personeel voldoende spreiding zit tussen onderzoekers, docenten en mensen die dat combineren in hun werkzaamheden, zien zij geen probleem in het hebben van een carrière aan de universiteit die volledig op onderwijs is gericht.

Het inrichten van het werk van universitaire docenten draagt dus bij aan de motivatie voor

hun onderwijstaak. De motivatie neemt toe als zij zich niet aangetast voelen in hun professionele autonomie, zich niet vervangbaar voelen binnen het onderwijs en in hun tijd een scheiding tussen onderzoek en onderwijs kunnen maken. Dat levert echter een spanning op met het willen aansturen van universitaire docenten vanuit de UU. De universiteit wil namelijk dat universitaire docenten bijdragen aan het behalen van de strategische organisatiedoelen, die weer beïnvloed worden door de externe omgevingsfactoren zoals het ministerie van OCW, de VSNU en de Inspectie van het Onderwijs.

4.4.4. Employee participation

Universitaire docenten vinden dat de participatie beter kan en voelen zich vaak niet gehoord. *“Ik vind dat er in het onderwijsveld veel gepraat wordt aan de beleidstafel. Het gaat allemaal over de hoofden van de mensen op de werkvloer heen. En uiteindelijk ga ik gewoon een paar keer per week een lokaal in met studenten en doe ik wat ik al 25 jaar doe. (...) Sinds een paar jaar voel ik dat ook mijn inhoudelijk onderwijs aangetast wordt door wat er van bovenaf geregeld wordt. Dat was tot een jaar of 5, 6 geleden nauwelijks zo”* (Docent alfa 2). Veel universitaire docenten geven aan dat het de motivatie voor onderwijs niet ten goede komt wanneer er weinig participatie is.

Toch lijken bestuurders zich hiervan bewust en proberen zij zoveel mogelijk aansluiting te hebben bij universitaire docenten. *“Universitaire docenten genieten een ruime professionele autonomie, daar moeten we rekening mee houden als we landelijke regelingen treffen. Dat staat te ver van hun dagelijkse praktijk en roept weerstand op. Het moet niet landelijk geregeld worden, maar op sectorniveau. (...) Het is heel belangrijk dat het aansluit bij de docenten. Je moet dichtbij de alledaagse praktijk werken”* (VSNU). Ook bestuurders binnen de universiteit hechten belang aan de zeggenschap van docenten over het onderwijs. Zij stellen dat eigenaarschap van het onderwijs bij docenten moet liggen en dat het een belangrijk onderdeel is van intrinsieke motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak.

Het toewijzen van de verantwoordelijkheid voor het nemen van keuzes of het uitvoeren van plannen blijkt een verklaring te zijn voor het ontbreken van participatie. Voor universitaire docenten is het onduidelijk wie verantwoordelijk is. *“En dat is het moeilijke in discussies, want dan zeggen hoogleraren dat het van de universiteit moet, maar de universiteit wijst naar Den Haag. Je kunt wel zeggen, we gaan tegen de stroom inroeien maar dan komt er geen geld binnen en dan moet je mensen ontslaan”* (Docent bèta 3). Uit de interviews met universitaire docenten kan worden opgemaakt dat het gevoel heerst dat er weinig inspraak mogelijk is. Respondenten uit de andere lagen vinden dat die mogelijkheden tot inspraak er wel zijn, maar door universitaire docenten niet

altijd even goed benut worden. Het indirecte vertegenwoordigingssysteem, bijvoorbeeld de universitaire raden, verklaart volgens hen dat niet alle docenten zich genoeg gehoord voelen. Zij vinden dat de verantwoordelijkheid echter bij universitaire docenten zelf ligt om problemen bij de universitaire raden aan te geven.

Geconcludeerd kan worden dat universitaire docenten op de Universiteit Utrecht zich vooral betrokken voelen bij hun eigen werk in plaats van bij de organisatie. Zij voelen zich door hun werk verbonden aan de universiteit, maar hebben niet het gevoel sterk betrokken te zijn bij de organisatie. *Employee participation* speelt voor universitaire docenten op de UU dus een kleine rol in het beïnvloeden van de motivatie voor het onderwijs. Universitaire docenten geven aan dat het voor hen echter wel belangrijk is voor hun motivatie voor het uitvoeren van de onderwijstaak. Dit levert echter een spanningsveld op tussen waar universitaire docenten behoefte aan hebben en wat de universiteit doet. Respondenten uit hogere lagen van de organisatie vinden namelijk dat de inspraak van universitaire docenten goed geregeld is, maar niet altijd goed benut worden door docenten. Zij zien hier vooral een rol weggelegd voor universitaire docenten zelf.

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden ten eerste de conclusies beschreven die op basis van de resultaten zijn getrokken. Ten tweede wordt aandacht besteed aan de theoretische bijdrage van deze inzichten. Aanbevelingen voor de praktijk worden ten derde beschreven. Ten vierde is de discussie. Tot slot zijn de limitaties en de aanbevelingen voor vervolgonderzoek beschreven.

5.1. Conclusie

In deze scriptie wordt een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag: *wat motiveert universitaire docenten in het verzorgen van onderwijs, en hoe kunnen universiteiten en universitaire docenten zelf die motivatie beïnvloeden?* Het beantwoorden van deze hoofdvraag is gedaan op basis van een zestal deelvragen, waarvan de helft een theoretisch en de andere helft een empirisch karakter heeft. De theoretische deelvragen zijn beantwoord in het theoretisch kader. De empirische deelvragen zijn beantwoord in het hoofdstuk Resultaten. In deze paragraaf worden de theoretische en empirische deelvragen in samenhang naar onderwerp beantwoord.

5.1.1. Onderwijs performance meten is complex en onwenselijk

Onderwijs *performance* is onderzocht in de eerste en vierde deelvraag. Het vertalen van onderwijs als doelstelling van universiteiten naar prestaties is complex. Toch is de betekenis die toegekend wordt aan een bepaald doel van de organisatie van groot belang. Ten eerste wordt *performance* vaak beoordeeld aan criteria die opgesteld zijn om de doelstelling te realiseren: *New Public Management* oefent namelijk druk uit op het meetbaar maken van doelstellingen van publieke organisaties als universiteiten. Ten tweede worden doelstellingen bij verticale integratie afgestemd op personeelsbeleid. Tenslotte laat een duidelijke betekenis van een strategisch doel minder ruimte voor verschillende interpretaties door (HR-)managers bij de implementatie ervan.

De betekenis die de Universiteit Utrecht geeft aan onderwijs *performance* kan worden beschreven in drie categorieën: op het niveau van de individuele docent, in verhouding tot onderzoek en ten opzichte van andere universiteiten. Geconcludeerd kan worden dat het niveau van de individuele docent voornamelijk gemeten wordt aan de hand van studentenevaluaties, waar veel kanttekeningen bij geplaatst worden en waar weinig mee gedaan wordt. In verhouding tot onderzoek blijft het onderwijs in de praktijk van ondergeschikt belang, al is het op papier een net zo belangrijk doel van de universiteit als onderzoek. Ten opzichte van andere universiteiten zijn de

respondenten tevreden over de betekenis die de UU toekent aan onderwijs, maar is in de implementatie nog verbetering mogelijk.

5.1.2. Motivatie onder druk door hoge werkdruk en tijdelijke aanstellingen

Motivatie is onderzocht in de tweede en vijfde deelvraag. Bij het verbeteren van prestaties speelt motivatie een belangrijke rol (Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg, 2000; Boxall & Purcell, 2011; Vandenabeele, Leisink en Knies, 2013). Universitaire docenten hebben een intrinsieke *drive* voor hun werk, onder andere vanuit het gevoel van *public service motivation*. De drijfveren van universitaire docenten om werkzaam te zijn op universiteiten in het algemeen zijn het doen van onderzoek, het hebben van autonomie, het doen van uitdagend werk en het kunnen inzetten van creativiteit om het werk uit te voeren (Thunnissen, 2015). Alvorens in te gaan op de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak, is ook voor de UU eerst uiteengezet wat universitaire docenten motiveert om werkzaam te zijn op de universiteit in het algemeen. Gebleken is dat de inhoudelijke passie voor het vak en het inspireren en het in gesprek gaan met studenten beide belangrijke drijfveren zijn. Voor de specifieke onderwijstaak zijn universitaire docenten gemotiveerd door de interactie met studenten en door de doelgroep van studenten.

De motivatie van universitaire docenten staat wel onder druk door de hoge werkdruk en het gebrek aan het kunnen opdoen van ervaring. Het verlagen van de werkdruk door het volgen van didactische trainingen en het opdoen van ervaring door middel van het krijgen van een vaste aanstelling, zorgen ervoor dat de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak minder onder druk komt te staan. Opvallend is de afwijkende zienswijze van bestuurders en universitaire docenten over de gevolgen van tijdelijke aanstellingen voor de motivatie van universitaire docenten voor onderwijstaak. Bestuurders zien geen gevaar voor de motivatie voor onderwijs van docenten zonder vaste aanstelling; universitaire docenten zelf geven aan dat de tijdelijke contracten de motivatie voor onderwijs op spanning zet.

In de vorige paragraaf is geconcludeerd dat de strategische doelen van universiteiten niet in balans zijn en dat de onderwijsdoelstelling ambigu is. Dit zijn twee van de drie factoren die de motivatie van werknemers negatief beïnvloeden (Wright, 2004). Universitaire docenten blijken uit de resultaten gemotiveerd voor het geven van onderwijs, maar het vormt niet de belangrijkste drijfveer van universitaire docenten om op een universiteit te werken. Motivatie is een belangrijk onderdeel in de mate waarin werknemers presteren. Het is voor universiteiten dus belangrijk om te weten hoe universitaire docenten gemotiveerd zijn voor de onderwijstaak, zodat de motivatie ondanks de spanning van de doelstellingen van de universiteit, op een positieve manier beïnvloed kan worden.

5.1.3. Zachte HR-praktijken werken beter om motivatie te beïnvloeden

In de derde en zesde deelvraag staat de rol van HR-beleid op universiteiten in het motiveren van universitaire docenten voor de onderwijstaak centraal. Op de UU heeft HR vooral een ondersteunende en faciliterende rol richting leidinggevend, zoals onderwijsdirecteuren en hoogleraren. Leidinggevend hebben dus veel vrijheid om HR-beleid zelf te implementeren, wat ertoe leidt dat centraal HR-beleid op decentraal niveau soms anders uitgevoerd wordt dan bedoeld. Zij hebben echter beperkte invloed: universitaire docenten genieten professionele autonomie, wat een belangrijk onderdeel is van de motivatie voor hun onderwijstaak. Onderzocht is hoe HR-beleid kan bijdragen aan het verhogen van de motivatie van werknemers. Er wordt door Guest (1998) onderscheid gemaakt tussen harde HR-praktijken en zachte HR-praktijken. De effectiviteit van harde HR-praktijken, zoals *employee incentives* en gedeeltelijk *goal setting* die Durant et al. (2006) beschrijven, wordt bepaald door het voldoen aan de prestatiedoelen die de organisatie stelt. Om de effectiviteit van zachte HR-praktijken, zoals *job design* en *employee participation* (Durant et al., 2006), te bepalen wordt ook naar prestaties gekeken, maar ook naar de tevredenheid, betrokkenheid en andere medewerkersuitkomsten.

Ten eerste wordt de HR-praktijk *employee incentives* beschreven die bijdraagt aan het verhogen van motivatie, zoals onderwijscarrière en onderwijsprijzen. Voor organisaties als universiteiten kan op basis van het literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 en de resultaten in hoofdstuk 4 geconcludeerd worden dat niet-financiële prestatiebeloning effectiever bijdraagt aan het verbeteren van motivatie en prestaties dan financiële prestatiebeloning. Universiteiten hebben niet de juiste beloningen en organisatorische omstandigheden om prestatiebeloning te laten werken. Het verhogen van de motivatie van universitaire docenten voor hun onderwijstaak lijkt dus het best via niet-financiële beloningen gerealiseerd te kunnen worden. Op de Universiteit Utrecht worden bijvoorbeeld onderwijsprijzen en onderwijscarrières als *incentives* voor onderwijs ingezet. Er bestaat echter een spanningsveld tussen wat de UU inzet en wat universitaire docenten als wenselijk beschouwen. Universitaire docenten hebben meer behoefte aan het krijgen van een vaste instelling als *incentive*.

Ten tweede draagt de HR-praktijk *goal setting* bij aan het verhogen van de motivatie van universitaire docenten voor onderwijs. Een spanningsveld in de harde vorm van het stellen van *performance goals* is dat het makkelijker meetbaar is of doelen gehaald worden voor onderzoek dan voor onderwijs. Het meer meetbaar maken van onderwijs wordt echter niet als wenselijk beschouwd. Gesteld kan worden dat het beter is om de overwaardering voor onderzoek te

verminderen, zodat de focus meer naar onderwijs verschuift. In het stellen van *learning goals* wordt het verbeteren van de beoordelingscriteria van onderwijs genoemd als belangrijk onderdeel voor het verhogen van de motivatie voor de onderwijstaak.

Ten derde komt het beïnvloeden van motivatie door de HR-praktijk *job design* aan bod. De bevlogenheid van werknemers wordt beïnvloed door *job demands* en *job resources*. Op de UU wordt bijvoorbeeld aangegeven dat de *job resources* toenemen als de tijd voor onderzoek en voor onderwijs beter afgebakend wordt. Dat is positief van invloed op de motivatie van universitaire docenten voor zowel onderzoek als onderwijs. Het is van belang dat werknemers de importantie van hun werk ervaren. Op de UU heeft het stroomlijnen van curricula bijvoorbeeld gevolgen voor de beleving van universitaire docenten. Stroomlijning brengt de motivatie namelijk op spanning doordat docenten zich aangetast voelen in hun professionele autonomie en zich vervangbaar voelen binnen het onderwijs, wat hun motivatie voor onderwijs ondermijnt.

Tenslotte wordt beschreven hoe de HR-praktijk *employee participation* kan bijdragen aan het verhogen van de motivatie van universitaire docenten. Een hogere betrokkenheid als HRM-uitkomst leidt indirect tot verhoging van de motivatie. *Employee empowerment* verhoogt niet alleen de intrinsieke motivatie door onder andere het gevoel van impact maken, maar ook door het delen van de macht binnen de organisatie. Op de UU hebben docenten echter het gevoel niet gehoord te worden. Het bestuur is zich daar wel van bewust en besteed aandacht aan de rol die de organisatiecultuur hierbij speelt.

Samenvattend kan een antwoord gegeven worden op de hoofdvraag *wat motiveert universitaire docenten in het verzorgen van onderwijs, en hoe kunnen universiteiten en universitaire docenten zelf die motivatie beïnvloeden?* De motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak is van belang voor de onderwijs *performance*. Universitaire docenten zijn voor het onderwijs gemotiveerd door de interactie met studenten over de leerstof en door de doelgroep van studenten. Via zachte HR-praktijken kunnen universiteiten de motivatie van universitaire docenten voor het onderwijs het meest effectief beïnvloeden. Gras groeit dus niet harder door eraan te trekken, maar door het creëren van de juiste omstandigheden. Zachte HR-praktijken die door lijnmanagers zoals onderwijsdirecteuren goed geïmplementeerd worden, kunnen de motivatie van universitaire docenten voor het onderwijs verhogen, zodat de onderwijs *performance* stijgt.

5.2. Theoretische bijdrage

Op basis van de bevindingen is een antwoord op de hoofdvraag: *wat motiveert universitaire docenten in het verzorgen van onderwijs, en hoe kunnen universiteiten en universitaire docenten zelf*

die motivatie beïnvloeden? geformuleerd. Er is nog geen onderzoek gedaan naar de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak, waardoor deze scriptie met exploratief karakter dus een belangrijke theoretische bijdrage levert.

Voor het werken op universiteiten in het algemeen was bekend dat universitaire docenten gemotiveerd worden door de inhoud en het werken met studenten (Huisman et al., 2002; Thunnissen, 2015). Universitaire docenten voelen daarnaast ook voor het onderwijs gemotiveerd. De conclusies over specifieke drijfveren van docenten voor het verzorgen van onderwijs in de context van universiteiten, leveren een belangrijke bijdrage aan de wetenschappelijke kennis. De drijfveren van universitaire docenten blijken uit deze scriptie het werken met universitaire studenten als doelgroep en het aangaan van interactie met studenten over de leerstof. Daarnaast wordt in deze scriptie bevestigd dat universitaire docenten als *public service workers* gedreven door *public service motivation*, maar met name door intrinsieke autonome motivatie (Brewer, 2008; Deci & Ryan, 2000; Perry, 1996; Van Loon & Noordegraaf, 2014; Vandenabeele, 2013).

Het is van belang om te weten wat universitaire docenten drijft voor het realiseren van de onderwijstaak, voordat die motivatie effectief beïnvloed kan worden. Deze scriptie beschrijft daarom, naast de drijfveren van universitaire docenten voor het onderwijs, ook hoe universiteiten en universitaire docenten dat zelf kunnen stimuleren. Er is veel geschreven over het beïnvloeden van werknemers in de publieke sector (Boxall & Purcell, 2014; Boselie & Paauwe, 2007; Durant et al., 2006; Gould-Williams, 2003), maar nog niet voor werknemers in de universitaire context. Deze scriptie levert daaraan een theoretische bijdrage.

Eenzijds kan de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak positief beïnvloed worden door het versterken van de drijfveren voor het verzorgen van onderwijs. Het krijgen van begeleiding en van een vaste aanstelling om ervaring op te kunnen doen, zijn volgens universitaire docenten daarbij het belangrijkste om de motivatie voor de onderwijstaak te verhogen. Het bieden van begeleiding is iets wat universitaire docenten zelf onderling kunnen doen om hun motivatie voor onderwijs positief te beïnvloeden.

Anderzijds kan de motivatie voor onderwijs gestimuleerd worden door het wegnemen van blokkades die teveel focus op onderzoek leggen. Het overwaarden van onderzoek heeft namelijk ongewenste effecten op de motivatie voor onderwijs, onder andere doordat het krijgen van meer onderwijstijd als straf *geframed* wordt. De universiteit kan daarnaast de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak ook beïnvloeden via harde en zachte HR-praktijken. Uit de literatuur blijken vier HR-praktijken zowel hard als zacht te kunnen worden ingezet om motivatie van werknemers in de publieke sector te verhogen: *employee incentives*, *goal setting*, *job design* en *employee participation* (Durant et al., 2006; Guest, 1998). Zachte HR-praktijken zijn, doordat ook

gericht wordt op het individuele niveau van het welzijn van werknemers, effectiever om de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak te beïnvloeden.

Uit de theorie blijkt dat *employee incentives* ten eerste bijdraagt aan het verhogen van de motivatie van werknemers (Andersen & Pallesen, 2008; Durant et al., 2006; Moynihan, 2010; Perry, 2009; Weibel; 2010). In deze scriptie wordt bevonden dat niet-financiële *employee incentives* positief van invloed zijn op de motivatie van universitaire docenten voor hun onderwijstaak. Ten tweede kan motivatie worden verhoogd door de HR-praktijk *goal setting* (Den Hartog et al., 2004; Durant et al, 2006; Locke & Latham, 2013). Uit deze scriptie blijkt dat universiteiten het waarderen van de doelstelling onderwijs meer in verhouding moeten brengen met de waardering van de doelstellingen onderzoek en valorisatie om de motivatie voor de onderwijstaak te verhogen. Ook kunnen universiteiten motivatie beïnvloeden door het formuleren van *learning goals*, gericht op individuele ontwikkeling. Ten derde draagt *job design* positief bij aan de motivatie van werknemers (Durant et al., 2006; Grant, 2007, Schaufeli, 2004). Deze scriptie levert daarin een bijdrage door te concluderen hoe *job design* op universiteiten ingezet kan worden. Het dusdanig ontwerpen van het curriculum dat een docent de beleving heeft geen vervangbaar radartje in het geheel te zijn en door tijd voor onderzoek en onderwijs af te bakenen, blijken de motivatie van universitaire docenten te verhogen. Tot slot wordt de positieve invloed van de HR-praktijk *employee participation* op motivatie beschreven (Durant et al., 2006; Fernandez & Moldogaziev, 2013; Kim, 2002). Uit deze scriptie blijkt dat *employee participation* in de universitaire context indirect van invloed is op de motivatie van universitaire docenten voor hun onderwijstaak. Hun betrokkenheid bij de organisatie draagt bij aan een organisatiecultuur waarin onderwijs meer status krijgt en de motivatie daarvoor stijgt.

Tot slot is uit de literatuur gebleken dat niet alleen het inzetten van passende HR-praktijken van belang is, maar ook de implementatie ervan een belangrijke rol speelt om gedrag van werknemers te beïnvloeden (Boxall & Purcell, 2011; Guest, 1997; Van de Voorde et al., 2012; Vandenabeele et al., 2013; Wright & Nishii, 2013). Dit is in deze scriptie bevestigd. Het implementeren van HR-beleid op een manier die past binnen de context van universiteiten speelt een belangrijke rol in het effectief verhogen van de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak. De professionele autonomie van universitaire docenten zorgt ervoor dat de rol van HR-beleid op universiteiten nu met name faciliterend is. Toch dragen (HR-)managers belangrijke waarden over op universitaire docenten, zoals in de wijze waarop de onderwijstaak als doelstelling van universiteiten gewaardeerd wordt.

5.3. Praktische aanbevelingen

Universiteiten moeten zich daarnaast ook bewust zijn van de gevolgen die sommige maatregelen hebben op de motivatie van universitaire docenten. Door het inzetten van zachte HR-praktijken in plaats van harde HR-praktijken, kunnen universiteiten bijdragen aan het welzijn van medewerkers. Zoals is gebleken in deze scriptie, is het welzijn van medewerkers niet alleen belangrijk voor het beïnvloeden van prestaties, maar ook voor de mate waarin medewerkers zich gemotiveerd voelen om hun werkzaamheden uit te voeren. Het inzetten van zachte HR-praktijken die gericht zijn op de onderwijstaak, dragen dus bij aan het verhogen van de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak.

De Universiteit Utrecht is in vergelijking met andere universiteiten in Nederland vooruitstrevend als het gaat om het stellen van doelen voor het onderwijs. Het beleid dat op centraal niveau gemaakt is, wordt geïmplementeerd op decentraal niveau. De universiteit moet zich meer bewust zijn van de belangrijke rol die (HR-)managers spelen bij de implementatie van beleid en de gevolgen daarvan op de motivatie van universitaire docenten. De beleving van universitaire docenten wordt namelijk voor een substantieel deel bepaald door de manier waarop (HR-)managers beleid interpreteren en implementeren. In de cultuuromslag in de organisatie om beleid te laten slagen spelen (HR-)managers een belangrijke rol. Het is dus aan te bevelen dat HR op universiteiten in plaats van de huidige faciliterende rol een pro actievere rol spelen in het begeleiden van (HR-)managers.

Daar staat tegenover dat de rol van managers in professionele organisaties als universiteiten wordt ingeperkt de autonomie van professionals. Managers zijn op universiteiten ook vaak wetenschappers met leidinggevende taken. In de functie van manager wordt hun rol echter ingeperkt door de autonomie van universitaire docenten. Dat betekent dat universitaire docenten zelf ook een bijdrage kunnen leveren in de motivatie voor de onderwijstaak. Het is aan universitaire docenten aan te bevelen om de sterke binding met de eigen professionele community in te zetten om onderling ervaring te delen. De hoge werkdruk en gebrek aan training voor het geven van onderwijs worden vaak genoemd als oorzaken die de motivatie voor de onderwijstaak onder druk zetten. Universitaire docenten kunnen elkaar daar onderling bij helpen, door elkaar begeleiding en ondersteuning te bieden bij de onderwijstaak.

5.4. Discussie

Een belangrijke conclusie van deze scriptie is dat het vinden van een meetinstrument, om te beoordelen of de onderwijsdoelstellingen gehaald zijn, complex en onwenselijk is. Het is echter van

belang om de balans tussen onderzoek en onderwijs hierin niet uit het oog te verliezen. De overwaardering van onderzoek moet plaatsmaken voor een manier waarop beoordeeld kan worden of de doelstellingen van onderwijs gehaald worden, zodat de motivatie van universitaire docenten voor het onderwijs positief beïnvloed kan worden. Conflicterende en ambigue doelen hebben volgens Wright (2004) namelijk een negatieve invloed op motivatie. De beleving van impact maken leidt er volgens Grant (2008) echter toe dat motivatie stijgt. Wanneer werknemers in de publieke sector zich meer bewust zijn van de impact die zij maken, stijgen volgens zowel Grant (2008) als Wright (2004) de motivatie van deze werknemers. Dat betekent dat de motivatie van universitaire docenten voor hun onderwijstaak kan toenemen, wanneer de impact die zij maken in het universitair onderwijs meer aandacht krijgt.

Eenzijds noemen universitaire docenten dat ze het geven van onderwijs leuk vinden, anderzijds blijkt uit de interviews dat ze met name op een universiteit werken vanuit de drijfveren om onderzoek te doen. Dat levert voor universiteiten een spanning op. Universitaire docenten stellen dat er meer waardering voor onderwijs moet komen, terwijl onderwijs niet de belangrijkste drijfveer is gebleken voor universitaire docenten om werkzaam te zijn op een universiteit. Ondanks dat bekend is dat meer waardering van de onderwijs *performance* leidt tot een verhoging van de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak, is het voor universiteiten lastig om daarop in te spelen. Op de Universiteit Utrecht hebben recent twee docenten met een flexcontract geen verlenging gekregen, terwijl zij uitgeroepen waren tot beste docenten van het jaar van hun opleiding (Universiteit Utrecht Intranet, 2016). De complexiteit van het probleem waar universiteiten mee te maken hebben, wordt met dit voorbeeld geïllustreerd. Hieruit blijkt dat het waarderen van onderwijs in de vorm van het bieden van een vaste aanstelling, ondanks alle (HR)beleidsplannen, in de praktijk niet tot uiting komt. Het bieden van een allesomvattende oplossing is omwille van de complexiteit van het probleem dan ook niet het beoogde doel van deze scriptie. De focus op de motivatie van universitaire docenten is een klein onderdeel van het geheel en draagt maar voor een deel bij aan de oplossing.

Toch is het beïnvloeden van motivatie een belangrijk onderdeel als het gaat om verbeteren van prestaties. Het beïnvloeden van *performance* via motivatie door het inzetten van HR-praktijken, blijkt het meest effectief in een context van *high commitment work systems* (HCWS) (Berg, Kalleberg & Appelbaum, 2003). HCWS worden gekenmerkt door *high performance work practices*, intrinsiek belonend werk en begrip tussen managers en werknemers. Daarnaast kunnen hierbij ook de overeenkomsten genoemd worden tussen *managerial* en *professional logics* (Noordegraaf, 2007).

5.5. Limitaties en aanbevelingen vervolgonderzoek

Dit onderzoek kent een aantal limitaties. Ten eerste is het van belang meer onderzoek te doen naar de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijstaak specifiek. Voor dit onderzoek is zoveel mogelijk rekening gehouden met de representativiteit van de respondenten. Toch is niet uit te sluiten dat de gesproken respondenten meer interesse voor onderwijs hebben dan gemiddelde universitaire docenten. Wegens het exploratieve karakter van dit onderzoek zijn hun antwoorden niet met zekerheid te generaliseren naar alle universitaire docenten.

Ten tweede is voor vervolgonderzoek aan te bevelen om ook aan andere universiteiten onderzoek te doen. De resultaten kunnen door het uitvoeren van dit onderzoek bij de UU namelijk gekleurd zijn, doordat de UU gemiddeld meer aandacht besteedt aan docentprofessionalisering dan andere Nederlandse universiteiten.

Ten derde is het aan te bevelen om kwantitatief onderzoek te doen. Ook dat komt dan de representativiteit ten goede, omdat een bredere spreiding van docenten bevraagd kan worden. Daarnaast wordt door het uitvoeren van een kwantitatief onderzoek de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot, doordat de rol van de onderzoeker wordt ingeperkt omdat interpretaties van interviews vervangen wordt door het analyseren van data aan de hand van enquêtes.

Tenslotte is het perspectief vanuit studenten in deze scriptie buiten beschouwing gelaten. Uit de resultaten blijkt dat veel respondenten voor het meetbaar maken van de doelstellingen van onderwijs wijzen naar studentevaluaties, maar tegelijkertijd aangeven dat studentevaluaties geen goed meetinstrument zijn. Stroebe (2016) bevestigt dat met zijn onderzoek, waarin hij concludeert dat cursussen waarvoor studenten gemiddeld een hoog cijfer halen, ook een hoge beoordeling ontvangen van studenten. Dat betekent dat studentevaluaties volgens Stroebe (2016) niet de kwaliteit van docenten meten, maar de mate van *enjoyment* van studenten tijdens een cursus. *Enjoyment* van studenten kan veroorzaakt worden doordat de docent goed onderwijs verzorgt, maar ook door de hoeveelheid vrije tijd die studenten ervaren tijdens een cursus doordat een docent bijvoorbeeld weinig (toets)opdrachten geeft. De paradox is dat wanneer docenten minder eisen stellen aan studenten en daarmee dus de leerontwikkeling van studenten en de kwaliteit van onderwijs afzakken, de beoordelingen van studenten stijgen (Stroebe, 2016). Het is voor vervolgonderzoek aan te raden om het studentenperspectief mee te nemen in het definiëren van onderwijs *performance*, op een beter passende manier dan via studentevaluaties.

Referenties

- Andersen, L. B., Heinesen, E., & HolmPedersen, L. (2014). How does public service motivation among teachers affect student performance in schools? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(3), 651–671.
- Andersen, L.B., & Pallesen, T. (2008). “Not Just for the Money?” How Financial Incentives Affect the Number of Publications at Danish Research Institutions. *International Public Management Journal*, 11(1), 28-47.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. L. (2000). Manufacturing Advantage : Why High-Performance Work Systems Pay Off. *Academy of Management Review*, 459–462.
- Berg, P., Kalleberg, A. L., & Appelbaum, E. (2003). Balancing work and family: The role of high-commitment environments. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 42(2), 168-188.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Boselie, P., & Paauwe, J. (2007). Het geheim ontrafeld: De bijdrage van strategisch Human Resource Management aan prestatieverbetering. *Management & Organisatie*.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management* (3rd ed.). UK: Palgrave.
- Brewer, G.A. (2008). Employee and Organizational Performance. In: J.L. Perry & A. Hondeghem (Eds.), *Motivation in Public Management: The Call of Public Service*. Oxford: *Oxford University Press*, 136-156.
- Brignall, S., & Modell, S. (2000). An institutional perspective on performance measurement and management in the “new public sector.” *Management Accounting Research*, 11(June 1999), 281–306.
- De Bruijn, J. A. (2011). *Managing professionals*. Routledge.
- De Goede, M., & Hessels, L. (2014). *Drijfveren van onderzoekers*. Den Haag: Rathenau Instituut. Geraadpleegd op 15-03-2016 via <https://www.rathenau.nl/nl/publicatie/feiten-en-cijfers-drijfveren-van-onderzoekers>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Den Hartog, D. N., Boselie, P., & Paauwe, J. (2004). Performance management: A model and research agenda. *Applied Psychology*.
- Department for Business Innovation and Skills. (2015). *Fulfilling Our Potential - Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. Geraadpleegd op 23-02-2015 via

https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/green_paper.pdf

- Diefenbach, T. (2009). New public management in public sector organizations: The dark sides of managerialistic “enlightenment.” *Public Administration*, 87(4), 892–909.
- Dijstelbloem, H., Huisman, F., Miedema, F., & Mijnhardt, W. (2013). Waarom de wetenschap niet werkt zoals het moet, en wat daar aan te doen is. *Position paper*. Geraadpleegd op 31-05-2016 via <http://www.scienceintransition.nl/over-science-in-transition/position-paper>
- Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher education*, 49(4), 495-533.
- Dixit, A. (2002). Incentives and Organizations in the Public Sector : An Interpretative Review. *Journal of Human Resources*, 37(4), 696–727.
- Durant, R. F., Kramer, R., Perry, J. L., Mesch, D., & Paarlberg, L. (2006). Motivating employees in a new governance era: The performance paradigm revisited. *Public Administration Review*, 66(4), 505-514.
- Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2013). Employee empowerment, employee attitudes, and performance: Testing a causal model. *Public Administration Review*, 73(3), 490-506.
- Gould-Williams, J. (2003). The importance of HR practices and workplace trust in achieving superior performance: A study of public-sector organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 14(1), 28-54.
- Grant, A. M. (2008). Employees without a cause: The motivational effects of prosocial impact in public service. *International Public Management Journal*, 11(1), 48-66.
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32(2), 393-417.
- Gratton, L., & Truss, C. (2003). The three-dimensional people strategy: Putting human resources policies into action. *Academy of Management Executive*, 17(3), 74–86.
- Guest, D.E. (1997). Human Resource Management and Performance: A Review and Research Agenda. *International Journal of Human Resource Management*, 8(3): 263–76.
- Guest, D. E. (1998). Human resource management and the workers’ verdict. *Human Resource Management Journal*, 9(3), 5–25.
- Huisman, J., De Weert, E., & Bartelse, J. (2002). Academic careers from a European perspective: The declining desirability of the faculty position. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 141-160.
- Kim, S. (2002). Participative management and job satisfaction: Lessons for management leadership. *Public administration review*, 62(2), 231-241.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (Eds.). (2013). New developments in goal setting and task performance.

Routledge.

- Ministerie van Onderwijs Cultuur & Wetenschap. (2015). *De waarde(n) van weten: Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*, 1–100.
- Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations: A synthesis of the research. *University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship*
- Moynihan, D. P. (2010). A workforce of cynics? The effects of contemporary reforms on public service motivation. *International Public Management Journal*, 13(1), 24-34.
- Noordegraaf, M. (2007). From “pure” to “hybrid” professionalism present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.
- Okpala, C. O., & Ellis, R. (2005). The perceptions of college students on teacher quality: A focus on teacher qualifications. *Education*, 126(2), 374.
- Perry, J. L. (1996). Measuring Public Service Motivation: An Assessment of Construct Reliability and Validity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6(1), 5–22.
- Perry, J. L., Engbers, T. A., & Jun, S. Y. (2009). Back to the Future? Performance-Related Pay, Empirical Research, and the Perils of Persistence. *Public Administration Review*, 69(1), 39-51.
- Rainey, H. (2009). *Understandig and managing public organizations*, fourth edition. San Francisco: Jossey Bass.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129–150.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2005). On Assimilating Identities to the Self: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization and Integrity within Cultures. In Leary, M. R. and Tangney, J. P. *Handbook of self and identity*. Guilford Press: New York, pp. 253-272.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Shaufeli, W. B., & Bakker, A.B. (2004). Job Demands and Job Resources and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multiple-Sample Study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(1), 293–315.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. 4th Edition. Londen: SAGE.
- SoFoKles (2014). *Vernieuwing Medezeggenschap Nederlandse Universiteiten*, eindrapportage. Geraadpleegd op 24-05-2016 via:
http://www.sofokles.nl/downloads/nieuws/nieuwsberichten/2014/SoFoKleS_Rapport_Vernieuwing_medezeeggenschap.pdf
- Stroebe, W. (2016, juni 9). Student evaluations of teaching: no measure for the TEF. *Times Higher*

- Education*. Geraadpleegd op 22-06-2016 via <https://www.timeshighereducation.com/comment/student-evaluations-teaching-no-measure-tesf>
- Thunnissen, M. A. G. (2015). Talent Management in academia: An exploratory study in Dutch universities using a multi-dimensional approach. Geraadpleegd op 18-04-2016 via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/303800>
- Thunnissen, M. A. G., & Fruytier, B. (2014). Het mobiliseren van Human Capital: een overzicht van 25 jaar HRM-beleid op Nederlandse universiteiten. *Tijdschrift voor HRM*, 2014(1), 1-24.
- Universiteit Utrecht (2016). Organisatie profiel. Geraadpleegd op 10-05-2016 via <http://www.uu.nl/organisatie/profiel/cijfers-en-feiten>
- Universiteit Utrecht (2012). Utrecht University: Curiosity-driven, relevant to society. Strategisch Plan Universiteit Utrecht 2012 - 2016. Geraadpleegd op 10-05-2016 via <http://www.uu.nl/organisatie/profiel/missie-en-strategie>
- Universiteit Utrecht Intranet (2016, 6 juni). Katrien Klep en Lotje Brouwer antropologiedocenten van het jaar. *Utrecht Universiteit Intranet*. Geraadpleegd op 22-06-2016 via <https://intranet.uu.nl/actueel/nieuws/katrien-kliep-en-lotje-brouwer-antropologiedocenten-van-het-jaar>
- Van Balen, B., & Van den Besselaar, P. (2007). Universitaire loopbanen. Een verkenning van problemen en oplossingen. The Hague: Rathenau Instituut. Geraadpleegd op 20-04-2016 via <https://www.rathenau.nl/nl/publicatie/universitaire-onderzoeksloopbanen-een-verkenning-van-problemen-en-oplossingen>
- Van der Velde, M., Jansen, P., & Dijkers, J. (2015). Praktijkgericht onderzoek: opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren (Hilversum: Concept Uitgeefgroep).
- Van der Weijden, I., Verbree, M., Braam, P., & Van den Besselaar, P. (2009). Management en prestaties van onderzoeksgroepen. The Hague: Rathenau Instituut. Geraadpleegd op 18-04-2016 via <https://www.rathenau.nl/nl/publicatie/management-en-prestaties-van-onderzoeksgroepen>
- Van Loon, N. M., & Noordegraaf, M. (2014). Professionals onder druk of professionele tegendruk? *Beleid En Maatschappij*, 41(3), 205–225.
- Vandenabeele, W.V., Leisink, P.L.M., & Knies, E. (2013). 'Public value creation and strategic human resource management: Public service motivation as a linking mechanism', in: *P.L.M. Leisink, P. Boselie, M. van Bottenburg & D.M. Hosking, Managing Social Issues: A Public Values Perspective, Edward Elgar*, pp.37-54.
- VAWO. (2015). *Personele ontwikkelingen aan de Nederlandse universiteiten 1999 - 2013*.

- Geraadpleegd op 07-03-2016 via: <http://www.vawo.nl/wp-content/uploads/2015/05/Personele-ontwikkelingen-universiteiten-1999-2013.pdf>
- VSNU (2015). *Collective labour agreement (CAO) of Dutch Universities 1 January 2015 - 1 July 2016 inclusive*. Geraadpleegd op 13-03-2016 via:
<http://www.vsnu.nl/files/documenten/CAO/Juli%202015/CAONU%201%20January%202015%20-%201%20July%202016%20inclusive.pdf>
- VSNU (2012). Prestaties in perspectief. *Tendrapportage universiteiten 2000-2020*, 1–106.
Geraadpleegd op 26-02-2016 via:
http://www.vsnu.nl/files/documenten/Publicaties/Tendrapportage_DEF.pdf
- Weibel, A., Rost, K., & Osterloh, M. (2010). Pay for performance in the public sector—Benefits and (hidden) costs. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(2), 387-412.
- Wright, P. M., & Nishii, L. H. (2013). Strategic HRM and organizational behavior: Integrating multiple levels of analysis. *CAHRS Working Paper Series*, (WP07-03), 468. Geraadpleegd op 25-02-2016 via
<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1469&context=cahrswp>
- Wright, B. E. (2004). The Role of Work Context in Work Motivation: A Public Sector Application of Goal and Social Cognitive Theories. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 14(1), 59-78
- Zomer, A., & Benneworth, P. (2011). The Rise of the University's Third Mission - Reform of Higher Education in Europe. *Reform of Higher Education in Europe*. SensePublishers, 81–101.

Bijlagen

| | | |
|-----------|---|-----------|
| Bijlage 1 | Topiclijst onderwijsdirecteuren | pagina 62 |
| Bijlage 2 | Topiclijst (HR-)managers | pagina 64 |
| Bijlage 3 | Topiclijst universitaire docenten | pagina 66 |
| Bijlage 4 | Topiclijst context actoren universiteiten | pagina 68 |
| Bijlage 5 | Codeboom | pagina 70 |

Bijlage 1 – Topiclijst onderwijsdirecteuren

Deel I: opening/inleiding

- Voorstellen (opleiding)
- Toestemming vragen opnemen interview en uitleggen rechten van respondent
- Uitleggen anonimiteit
- Doel van masterscriptie uitleggen
- Doel van interview uitleggen
- Structuur van interview uitleggen (tijdsduur en ..)
- Vragen of er vooraf al vragen zijn en of alles duidelijk is

- Ik ben student aan de Universiteit Utrecht: bachelor Bestuurs- en Organiseringswetenschap, master Strategisch Human Resource Management.
- Zou ik dit interview op mogen nemen? Als u dat wilt kunt u het interview op elk moment stoppen. De opname wordt alleen door mij beluisterd en de informatie die besproken wordt, zal ik volledig anoniem behandelen. Er wordt niet op individueel niveau gerapporteerd, dus er kan niet achterhaald worden wie welke informatie heeft gegeven.
- Het onderzoek richt zich op de motivatie van universitaire docenten voor de onderwijsstaak.
- Dit interview is bedoeld om hier een verder inzicht in te krijgen vanuit het perspectief van onderwijsdirecteuren.
- Het interview zal ongeveer een uur duren.
- Is het duidelijk of heeft u hierover of over iets anders nog vragen?

Deel II: topic 1 – Introductie respondent

- Persoonlijke informatie: wie is het, welke functie, hoe lang al werkzaam in de huidige organisatie, wat is het eventuele relevante werkverleden van de persoon, waarom gaan werken op universiteit, waarom Utrecht, waarom deze faculteit etc.?

- Kunt u wat over uzelf vertellen?
- Hoe lang werkt u al binnen de UU?
- Waarom voor universiteit gekozen?
- Waarom voor Universiteit Utrecht gekozen?

Deel III: topic 2 – Onderwijs *performance*

- Definitie van onderwijs *performance*; wat wordt eronder verstaan, welke betekenis geeft de universiteit eraan?

- Factoren die van invloed zijn op de opvattingen over onderwijs *performance*.

- Wat wordt verstaan onder onderwijs *performance*?
- Welke betekenis wordt volgens u toegekend aan onderwijs als doel van de universiteit?
- Hoe komt de betekenis aan onderwijs als tot uiting in de universiteit?

Deel IV: topic 3 – Motivatie

- De motivatie van docenten om de onderwijs *performance* te verbeteren.

- Waardoor worden docenten gemotiveerd om werkzaam te zijn voor een universiteit?
- Waardoor worden docenten gemotiveerd om de onderwijstaak uit te voeren?

Deel V: topic 4 – HR-beleid

- De gevolgen van onderwijs *performance* in HR-beleid en de werkzaamheden

- Is het uitvoeren van en presteren op het gebied van onderwijs een item in het personeelsbeleid van de universiteit? Waaruit blijkt dat?
- Welke HR-praktijken worden toegepast om de motivatie voor de onderwijstaak te verbeteren?
- Waardoor zouden docenten gemotiveerd kunnen worden onderwijs *performance* te verbeteren?
- Wat is de rol van HR-beleid op universiteiten? *Afdeling O&O, docenten zelf*
- Wat zou u als onderwijsdirecteur kunnen doen om de motivatie van docenten te verhogen?
- Wat zouden docenten zelf kunnen doen om hun motivatie te verhogen?
- Welk effect heeft prestatiebeloning op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?
- Welk effect heeft *goal setting* op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?
- Welk effect heeft *job design* op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?

Deel VI: afsluiting

- Vragen naar het missen van onderwerpen
- Vragen naar aanvullingen

- Heeft u nog onderwerpen gemist waar u nog iets over wilt vertellen?
- Heeft u nog aanvullingen op wat zojuist besproken is?

Deel VII: opmerkingen, tips, vervolg

- Vragen naar opmerkingen
- Vragen naar tips
- Respondent vragen naar interesse in uitkomsten onderzoek
- Respondent bedanken voor het interview

- Heeft u nog opmerkingen over het interview of over het onderzoek?
- Heeft u nog tips voor interviews in het vervolg of tips voor het onderzoek?
- Heeft u interesse in een overzicht van de uitkomsten van het onderzoek? Zo ja, hoe zal ik dit naar u opsturen?
- Tenslotte wil ik u bedanken voor de informatie die u gegeven heeft tijdens dit interview en de tijd die u beschikbaar heeft gesteld.

Bijlage 2 – Topiclijst (HR-)managers

Deel I: opening/inleiding

- Voorstellen (opleiding)
- Toestemming vragen opnemen interview en uitleggen rechten van respondent
- Uitleggen anonimiteit
- Doel van masterscriptie uitleggen
- Doel van interview uitleggen
- Structuur van interview uitleggen (tijdsduur en ..)
- Vragen of er vooraf al vragen zijn en of alles duidelijk is

- Ik ben student aan de Universiteit Utrecht: bachelor Bestuurs- en Organiseringswetenschap, master Strategisch Human Resource Management.
- Zou ik dit interview op mogen nemen? Als u dat wilt kunt u het interview op elk moment stoppen. De opname wordt alleen door mij beluisterd en de informatie die besproken wordt, zal ik volledig anoniem behandelen. Er wordt niet op individueel niveau gerapporteerd, dus er kan niet achterhaald worden wie welke informatie heeft gegeven.
- Het onderzoek richt zich op het motiveren van universitaire docenten om de onderwijs *performance* te verbeteren.
- Dit interview is dan ook bedoeld om hier een verder inzicht in te krijgen vanuit het perspectief van het HR-management/de afdeling O&O.
- Het interview zal ongeveer een uur duren.
- Is het duidelijk of heeft u hierover of over iets anders nog vragen?

Deel II: topic 1 – Introductie respondent

- Persoonlijke informatie: wie is het, welke functie, hoe lang al werkzaam in de huidige organisatie, wat is het eventuele relevante werkverleden van de persoon, waarom gaan werken op universiteit, waarom Utrecht, waarom deze faculteit etc.?

- Kunt u wat over uzelf vertellen?
- Hoe lang werkt u al binnen de UU?
- Wat is uw functie?
- Waarom voor universiteit gekozen?
- Waarom voor Universiteit Utrecht gekozen?

Deel III: topic 2 – Onderwijs *performance*

- Definitie van onderwijs *performance*; wat wordt eronder verstaan, welke betekenis geeft de universiteit eraan?

- Wat versta jij onder onderwijs *performance*?
- Welke betekenis wordt volgens u toegekend aan onderwijs als doel van de universiteit?
- Hoe komt de betekenis aan onderwijs als tot uiting in de universiteit?

Deel IV: topic 3 – Motivatie

- De motivatie van docenten om de onderwijs *performance* te verbeteren.

- Waardoor worden docenten gemotiveerd om werkzaam te zijn voor een universiteit?
- Waardoor worden docenten gemotiveerd om de onderwijstaak uit te voeren?

Deel V: topic 4 – HR-beleid

- De gevolgen van onderwijs *performance* in HR-beleid en de werkzaamheden

- Is het uitvoeren van en presteren op het gebied van onderwijs een item in het personeelsbeleid van de universiteit? Waaruit blijkt dat?
- Welke HR-praktijken worden toegepast om de motivatie voor de onderwijstaak te verbeteren?
- Waardoor zouden docenten gemotiveerd kunnen worden onderwijs *performance* te verbeteren?
- Wat is de rol van HR-beleid op universiteiten? *Afdeling O&O, docenten zelf*
- Wat zou u als HR-directeur kunnen doen om de motivatie van docenten te verhogen?
- Wat zouden docenten zelf kunnen doen om hun motivatie te verhogen?
- Welk effect heeft prestatiebeloning op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?
- Welk effect heeft *goal setting* op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?
- Welk effect heeft *job design* op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?

Deel VI: afsluiting

- Vragen naar het missen van onderwerpen
- Vragen naar aanvullingen

- Heeft u nog onderwerpen gemist waar u nog iets over wilt vertellen?
- Heeft u nog aanvullingen op wat zojuist besproken is?

Deel VII: opmerkingen, tips, vervolg

- Vragen naar opmerkingen
- Vragen naar tips
- Respondent vragen naar interesse in uitkomsten onderzoek
- Respondent bedanken voor het interview

- Heeft u nog opmerkingen over het interview of over het onderzoek?
- Heeft u nog tips voor interviews in het vervolg of tips voor het onderzoek?
- Heeft u interesse in een overzicht van de uitkomsten van het onderzoek? Zo ja, hoe zal ik dit naar u opsturen?
- Tenslotte wil ik u bedanken voor de informatie die u gegeven heeft tijdens dit interview en de tijd die u beschikbaar heeft gesteld.

Bijlage 3 – Topiclijst universitaire docenten

Deel I: opening/inleiding

- Voorstellen (opleiding)
- Toestemming vragen opnemen interview en uitleggen rechten van respondent
- Uitleggen anonimiteit
- Doel van masterscriptie uitleggen
- Doel van interview uitleggen
- Structuur van interview uitleggen (tijdsduur en ..)
- Vragen of er vooraf al vragen zijn en of alles duidelijk is

- Ik ben student aan de Universiteit Utrecht: bachelor Bestuurs- en Organiseringswetenschap, master Strategisch Human Resource Management.
- Zou ik dit interview op mogen nemen? Als u dat wilt kunt u het interview op elk moment stoppen. De opname wordt alleen door mij beluisterd en de informatie die besproken wordt, zal ik volledig anoniem behandelen. Er wordt niet op individueel niveau gerapporteerd, dus er kan niet achterhaald worden wie welke informatie heeft gegeven.
- Het onderzoek richt zich op het motiveren van universitaire docenten om de onderwijs *performance* te verbeteren.
- Dit interview is dan ook bedoeld om hier een verder inzicht in te krijgen vanuit het perspectief van universitaire docenten.
- Het interview zal ongeveer een halfuur tot uur duren.
- Is het duidelijk of heeft u hierover of over iets anders nog vragen?

Deel II: topic 1 – Introductie respondent

- Persoonlijke informatie: wie is het, welke functie, hoe lang al werkzaam in de huidige organisatie, wat is het eventuele relevante werkverleden van de persoon, waarom gaan werken op universiteit, waarom Utrecht etc.?

- Kunt u wat over uzelf vertellen?
- Hoe lang werkt u al binnen de UU?

Deel II: topic 2 – Motivatie

- De motivatie van docenten om de onderwijs *performance* te verbeteren.

- Waarom voor universiteit gekozen?
- Waarom voor Universiteit Utrecht gekozen?
- Hoe staat u tegenover onderwijs geven?
- Voelt u zich gemotiveerd om de onderwijstaak uit te voeren? Waarom wel of niet? Waaraan merkt u dat?

Deel III: topic 3 – Onderwijs *performance*

- Definitie van onderwijs *performance*; wat wordt eronder verstaan, welke betekenis geeft de universiteit eraan?

- Wat denk je dat de organisatie belangrijk vindt ten aanzien van onderwijs?
- Wat vind je zelf belangrijk als het gaat om onderwijs? Wanneer vind je dat er goede onderwijs *performance* geleverd worden?
- Hoe wordt aandacht besteed aan de onderwijstaak in HR of personeelsbeleid?

Deel V: topic 4 – HR-beleid

- De gevolgen van onderwijs *performance* in HR-beleid en de werkzaamheden

- Met welke maatregelen en instrumenten probeert de organisatie de motivatie voor onderwijs *performance* te verbeteren? (zowel op organisatie als op individueel niveau)
- Van welke maatregelen heeft u zelf gebruik gemaakt?
- Wat denkt u dat het beste zou werken?
 - Wat zou u zelf kunnen doen om uw motivatie te verhogen?
- Wat kunnen managers/staf doen om de motivatie van docenten te verhogen? (*Afleiden rol HR, afdeling O&O, docenten zelf*).
- Welk effect heeft prestatiebeloning op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?
- Welk effect heeft *goal setting* op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?
- Welk effect heeft *job design* op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?

Deel VI: afsluiting

- Vragen naar het missen van onderwerpen
- Vragen naar aanvullingen

- Heeft u nog onderwerpen gemist waar u nog iets over wilt vertellen?
- Heeft u nog aanvullingen op wat zojuist besproken is?

Deel VII: opmerkingen, tips, vervolg

- Vragen naar opmerkingen
- Vragen naar tips
- Respondent vragen naar interesse in uitkomsten onderzoek
- Respondent bedanken voor het interview

- Heeft u nog opmerkingen over het interview of over het onderzoek?
- Heeft u nog tips voor interviews in het vervolg of tips voor het onderzoek?
- Heeft u interesse in een overzicht van de uitkomsten van het onderzoek? Zo ja, hoe zal ik dit naar u opsturen?
- Tenslotte wil ik u bedanken voor de informatie die u gegeven heeft tijdens dit interview en de tijd die u beschikbaar heeft gesteld.

Bijlage 4 – Topiclijst context actoren universiteiten

Deel I: opening/inleiding

- Voorstellen (opleiding)
- Toestemming vragen opnemen interview en uitleggen rechten van respondent
- Uitleggen anonimiteit
- Doel van masterscriptie uitleggen
- Doel van interview uitleggen
- Structuur van interview uitleggen (tijdsduur en ..)
- Vragen of er vooraf vragen zijn en of alles duidelijk is

- Ik ben student aan de Universiteit Utrecht: bachelor Bestuurs- en Organiseringswetenschap, master Strategisch Human Resource Management.
- Zou ik dit interview op mogen nemen? Als u dat wilt kunt u het interview op elk moment stoppen. De opname wordt alleen door mij beluisterd en de informatie die besproken wordt, zal ik volledig anoniem behandelen. Er wordt niet op individueel niveau gerapporteerd, dus er kan niet achterhaald worden wie welke informatie heeft gegeven.
- Het onderzoek richt zich op het motiveren van universitaire docenten om de onderwijs *performance* te verbeteren.
- Dit interview is dan ook bedoeld om hier een verder inzicht in te krijgen vanuit het perspectief van belangrijke context actoren.
- Het interview zal ongeveer een uur duren.
- Is het duidelijk of heeft u hierover of over iets anders nog vragen?

Deel II: topic 1 – Introductie respondent

- Persoonlijke informatie: wie is het, welke functie, hoe lang al werkzaam in de huidige organisatie, wat is het eventuele relevante werkverleden van de persoon, waarom gaan werken in huidige organisatie en functie etc.?

- Kunt u wat over uzelf vertellen?
- Wat is uw functie?
- Hoelang bent u al werkzaam in deze functie?

Deel III: topic 2 – Onderwijs *performance*

- Definitie van onderwijs *performance*; wat wordt eronder verstaan, welke betekenis wordt daaraan gegeven eraan?

- Wat verstaat u onder onderwijs *performance*?
- Merkt u ontwikkelingen in het belang die universiteiten toekennen aan de onderwijstaak?

Deel IV: topic 3 – Motivatie

- De motivatie van docenten om de onderwijs *performance* te verbeteren.

- Waardoor worden docenten gemotiveerd om werkzaam te zijn voor een universiteit?

- Waardoor worden docenten gemotiveerd om de onderwijstaak uit te voeren?

Deel V: topic 4 – HR-beleid

- De gevolgen van onderwijs *performance* in HR-beleid en de werkzaamheden

- Wat is de rol van HR-beleid op universiteiten? *Afdeling O&O, docenten zelf*
- Waardoor zouden docenten gemotiveerd kunnen worden onderwijs *performance* te verbeteren?
- Wat kan OCW/VSNU/Onderwijsinspectie doen om de motivatie van UD's voor de onderwijstaak te verbeteren?
- Welk effect heeft prestatiebeloning op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?
- Welk effect heeft *goal setting* op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?
- Welk effect heeft *job design* op het verhogen van de motivatie van UD's om de onderwijs *performance* te verhogen?

Deel VI: afsluiting

- Vragen naar het missen van onderwerpen

- Vragen naar aanvullingen

- Heeft u nog onderwerpen gemist waar u nog iets over wilt vertellen?
- Heeft u nog aanvullingen op wat zojuist besproken is?

Deel VII: opmerkingen, tips, vervolg

- Vragen naar opmerkingen

- Vragen naar tips

- Respondent vragen naar interesse in uitkomsten onderzoek

- Respondent bedanken voor het interview

- Heeft u nog opmerkingen over het interview of over het onderzoek?
- Heeft u nog tips voor interviews in het vervolg of tips voor het onderzoek?
- Heeft u interesse in een overzicht van de uitkomsten van het onderzoek? Zo ja, hoe zal ik dit naar u opsturen?
- Tenslotte wil ik u bedanken voor de informatie die u gegeven heeft tijdens dit interview en de tijd die u beschikbaar heeft gesteld.

Bijlage 5 – Codeboom

Onderwijs *performance*

Betekenis onderwijs *performance*

Betekenis onderwijs als strategisch doel van de organisatie

Balans tussen onderzoek en onderwijs

Motivatie universitaire docenten

Motivatie voor universiteit algemeen

Motivatie voor onderwijs

AMO-model

Ervaring

Training

Public service motivation

Rol HR

Personeelsbeleid

Rol manager

Professionele autonomie

HR-praktijken

Employee incentives

Onderwijs carrière

Onderwijsprijzen

Goal setting

Meetbaarheid

Job design

Curriculum

Onderwijs en onderzoek

Employee participation

Organisatiecultuur