

Arbeidsmotivatie van Malawiaanse leerkrachten

- Bachelorthesis 2009 -



Marlie van de Kerkhof 3138909

M.R.Kerkhof@students.uu.nl

26 juni 2009

Begeleider: Hans de Kruijf

Dankwoord

Klaar met het schrijven van deze thesis en klaar met mijn bacheloropleiding. Ik heb in de afgelopen drie jaar veel geleerd en het laatste half jaar was een mooie afsluiting van mijn studie. De ervaring van veldwerk doen in Malawi zal ik absoluut niet vergeten en het schrijfproces dat er op volgde ook niet.

Een aantal mensen hebben mij hierbij geholpen en die wil ik dan ook graag bedanken. Allereerst mijn informanten die erg behulpzaam waren en altijd met me wilden praten. Dankzij hen heb ik veel geleerd en was het mogelijk om genoeg data te verzamelen. Ook wil ik graag ACEM (Association of Christian Educators Malawi) bedanken voor de begeleiding tijdens mijn verblijf in Lilongwe. In het bijzonder Beatrice, die altijd klaar stond voor vragen; James, die mij overal naartoe heeft gebracht in de fourwheel-drive die soms ook even vast zat; en meneer Flemmix, die mij erg bruikbare informatie heeft gegeven over het onderwijssysteem in Malawi. Het Emanuel TTC verdient ook een groot woord van dank. Joachim, die mij ingang gaf tot het veld en me voorzag van een werkruimte mét internet; en de docenten, die mij meenamen naar de basisscholen en altijd in waren voor een praatje. Ook wil ik graag mijn begeleider, Hans de Kruijf, bedanken, die me erg heeft geholpen bij het schrijven van mijn onderzoeksopzet; tijdens mijn veldwerk; en bij het schrijven van deze thesis. Dankzij zijn begeleiding en kritiek werd ik steeds uitgedaagd om mezelf lastige vragen te blijven stellen, wat mijn thesis naar een hoger niveau heeft getild. Een speciaal dankwoord gaat ook naar Sterre, mijn partner in crime in Malawi, met wie ik altijd mijn onderzoek besprak en met wie ik ook van de nodige afleiding genoot. Ten slotte wil ik mijn familie en vrienden bedanken die aan me dachten terwijl ik bezig was met mijn onderzoek. In het bijzonder papa en mama, die het zelfs voor elkaar hebben gekregen om mijn conceptversie van mijn thesis te lezen en van commentaar te voorzien. Bedankt!

Inhoudsopgave

Inleiding.....	p. 4
Theorie.	
Hoofdstuk 1: <i>Arbeidsmotivatie</i>	p. 8
Context.	
Hoofdstuk 2: <i>Bezig met overleven</i>	p. 16
Empirie.	
Hoofdstuk 3: <i>Taking any job you can get</i>	p. 21
Hoofdstuk 4: <i>Voicelessness</i>	p. 30
Hoofdstuk 5: <i>Demotivatie en handelen</i>	p. 39
Conclusie.....	p. 46
Bibliografie.....	p. 48
Bijlagen.	
Bijlage 1: <i>Reflectieverslag</i>	p. 51
Bijlage 2: <i>Summary</i>	p. 53
Bijlage 3: <i>Kaart Lilongwe</i>	p. 55

Inleiding

“My motivation is low. Because there are so many things that take away the desire to work.”

Temwa, interview, tien februari 2009, Lilongwe.

Temwa is vijfendertig jaar. Hij woont en werkt op een basisschool in een ruraal deel van Lilongwe, de hoofdstad van Malawi. In 1994 is hij begonnen als leerkracht en sindsdien werkzaam op de plattelandsschool ‘Chilembwe’, waar een enorm tekort is aan onder andere materialen en klaslokalen. Temwa heeft het over het ‘verlangen om te werken’. Hoe dit verlangen steeds meer weggenomen wordt door verschillende factoren. Hij geeft daarmee eigenlijk al aan hoe complex het proces van arbeidsmotivatie is, doordat het door vele factoren beïnvloed wordt.

Onderzoek suggereert dat leerkrachten in ontwikkelingslanden kampen met enorme moeilijkheden binnen en buiten hun beroep (zie bijvoorbeeld Kadzamira 2006, Davidson 2007) en de laatste jaren wordt er een trend van demotivatie herkend (Bennell & Akyeampong 2007). Leerkrachten blijken aanzienlijk minder gemotiveerd te zijn binnen hun beroep. In de literatuur worden veelal extrinsieke factoren genoemd – factoren die buiten het individu’s zelf liggen – die te maken hebben met deze demotivatie. Zo wordt laag inkomen genoemd, hoge werkdruk, weinig carrière-, promotie- en opleidingsmogelijkheden, slechte arbeidsomstandigheden (Garret 1999, Kadzamira 2006, Davidson 2007, Chaudhury et al. 2006), verre woonplaats/slecht transport, slechte thuissituatie, lage sociale status van het beroep (Davidson 2007) en weinig respect van anderen in de gemeenschap (VSO 2002). Ook voor leerkrachten in Malawi is de arbeidssituatie niet ideaal en bestaan er verscheidene zaken die hun demotivatie bevorderen. Bovengenoemde factoren spelen een rol, maar ook meer interne factoren – factoren vanuit iemands zelf – zoals de reden van beroepskeuze.

Ter verbetering van het onderwijs is het echter van belang dat leerkrachten gemotiveerd zijn in hun beroep (Edwards, 2005), aangezien goede leerkrachten cruciaal zijn voor goed onderwijs. Omdat leerkrachten zo belangrijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs, heb ik me in mijn onderzoek op deze groep gefocust. Ik was allereerst benieuwd of ze inderdaad gedemotiveerd waren en zo ja, waarom. Daarnaast wilde ik inzicht krijgen in het proces van arbeidsmotivatie. Hierbij had ik de vooronderstelling dat wanneer leerkrachten het idee hebben dat ze een stem hebben en in staat zijn omstandigheden te veranderen – oftewel, een redelijke mate van *agency* ervaren – zij meer gemotiveerd zijn.

Mijn centrale onderzoeksvraag is dan ook:

‘Waardoor wordt de arbeidsmotivatie van basisschoolleerkrachten in Lilongwe beïnvloed en welke rol speelt het ervaren van agency hierin?’

Hierbij mag echter de culturele component van arbeidsmotivatie echter niet vergeten worden. De ervaring van *agency* van mijn informanten dient dan ook begrepen te worden in een context van hiërarchie waarin respect tonen voor ouderen mensen en mensen met een hogere functie de norm is, zoals ik later uit zal diepen. Deze casus is maatschappelijk relevant aangezien arbeidsmotivatie onder Malawiaanse leerkrachten een groot probleem is voor de kwaliteit van onderwijs en deze thesis bijdraagt aan het verkrijgen van inzicht in de werking van hun arbeidsmotivatie. Tevens is het theoretisch relevant, aangezien ik in Malawi in staat was de culturele component van motivatie te bestuderen en zo kan laten zien dat deze component van groot belang is. Aangezien er nog altijd veel universele modellen van arbeidsmotivatie gepresenteerd worden, is dit een belangrijke aanvulling.

Aanvankelijk vroeg ik me in mijn eerste deelvraag af welke extrinsieke factoren de arbeidsmotivatie van leerkrachten beïnvloeden, en in mijn tweede deelvraag welke intrinsieke factoren de arbeidsmotivatie beïnvloeden. Deze twee deelvragen hebben ik in deze thesis samengevoegd in een hoofdstuk omdat ik hiermee de verwevenheid tussen externe en interne factoren benadruk en ook uit zal werken. In mijn derde en vierde deelvraag spitste ik me toe op de mate van *agency* die leerkrachten al dan niet ervaren. Mijn derde deelvraag richtte zich op de daadwerkelijke mogelijkheden die er bestaan voor leerkrachten om hun situatie te veranderen. Hoe zij deze mogelijkheden ervaren, kwam terug in mijn vierde deelvraag. In mijn laatste deelvraag vroeg ik me af of ik de mate van arbeidsmotivatie kon lezen uit het handelen van leerkrachten.

Voor mijn heb ik gedurende negen weken – in de periode twee februari tot en met zes april 2009 – elf basisscholen in Lilongwe bezocht. Vier van deze scholen heb ik intensief bezocht en daar heb ik met enkele leerkrachten meerdere malen gesproken. Omdat de situatie vaak verschillend is voor het rurale en het urbane gebied, heb ik twee rurale en twee urbane scholen meegenomen in mijn onderzoek. In totaal heb ik met 38 leerkrachten gepraat en met elf van hen minstens drie keer. Tevens heb ik gesproken met een onderwijskundige en een District Education Manager. Doordat ik voor transport afhankelijk was van de chauffeur die mij overal naar toe bracht, heb ik maar met enkele leerkrachten buiten schoolverband gesproken. Voor het verzamelen van mijn data heb ik voornamelijk gebruik gemaakt van het

open en semigestructureerde diepte-interview. Daarnaast heb ik gebruik gemaakt van focusgroepen, het informele gesprek en observatie. Een lastige kwestie in mijn onderzoek was dat ik in mijn zoektocht naar de werking van arbeidsmotivatie, een behoorlijke aanspraak deed op het introspectief vermogen van mijn informanten. Voornamelijk via vragen probeerde ik erachter te komen hoe de arbeidsmotivatie van mijn informanten in elkaar zat en het was dus van belang dat mijn informanten een hoge mate van zelfkennis hadden. Hoewel ik ervan overtuigd ben dat ik in negen weken tijd de werking van hun arbeidsmotivatie niet voor honderd procent heb kunnen ontleden, schat ik het introspectief vermogen van mijn belangrijkste informanten hoog in. Zij onderbouwden hun antwoorden grondig, gaven uitleg om hetgeen dat ze probeerden te vertellen zo goed mogelijk over te brengen en zochten zelf telkens naar de oorsprong van de moeilijkheden en gevoelens die zij aangaven. Daarnaast heb ik, zoals aangegeven, gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden. Deze twee punten hebben de betrouwbaarheid van mijn data vergroot.¹

Om aan te geven vanuit welk theoretisch kader ik mijn onderzoek heb uitgevoerd, zal ik deze thesis beginnen met een theoretisch hoofdstuk. Hierin bespreek ik verschillende motivatietheorieën en zal ik ingaan op de concepten *agency* en *structure*. Ik zal uitleggen hoe het denken en handelen van individuen beïnvloed wordt. Daarna volgt een context hoofdstuk, zodat mijn bevindingen in de juiste setting begrepen kunnen worden. Ik zal de politieke achtergrond, de huidige sociaaleconomische situatie, het basisonderwijs in Malawi en mijn specifieke onderzoekssetting bespreken. In drie empirische hoofdstukken zal ik vervolgens ingaan op de belangrijkste bevindingen van mijn onderzoek in Lilongwe. In het eerste hoofdstuk zal ik verschillende – meer externe en meer interne – factoren toelichten die van invloed zijn op de arbeidsmotivatie van basisschoolleerkrachten en aangeven dat deze vaak verbonden met elkaar zijn. Hierna zal ik in mijn tweede hoofdstuk dieper ingaan op de mogelijkheden die leerkrachten hebben en de *agency* die zij ervaren. In dit hoofdstuk zal ik de mogelijkheden op schoolniveau en boven schoolniveau bespreken. Naast begrenzend fysieke omstandigheden, zal ik ten slotte laten zien dat ook bepaalde gedragsregels begrenzend kunnen werken. Ik zal de koppeling tussen motivatie en gedrag bespreken en laten zien dat de relatie tussen deze twee complexer is dan veel theorieën doen vermoeden. Hierbij zal ik duidelijk maken dat culturele factoren in deze koppeling van groot belang zijn.

Mijn thesis zal ik afronden met een conclusie. Hierin zal ik stellen dat een gebrek aan waardering en het gevoel weinig *agency* te hebben, de arbeidsmotivatie van mijn informanten

¹ Zie bijlage 1 voor meer reflectie op dit punt.

negatief beïnvloedt. Tevens zal ik uiteenzetten dat het complex is om deze demotivatie direct af te lezen is aan de manier van lesgeven. Dit omdat mijn informanten anders omgaan met het uiten van gevoelens doordat men bezig is met het vervullen van basisbehoeften en doordat men sterk gesocialiseerd is in het tonen van respect en het leven naar het hiërarchische klimaat. Hoewel het nog steeds gebeurt, mag mijn inziens de context van en de culturele component in arbeidsmotivatie daarom absoluut niet over het hoofd gezien worden. Met deze thesis sluit ik dan ook aan bij het debat over *structure* en *agency*. Ik laat zien dat juist het begrijpen van de verwevenheid tussen deze twee zo van belang is wanneer men inzicht wil verkrijgen in het proces van arbeidsmotivatie. Ik draag bij aan het wetenschappelijke vraagstuk over de invloed van omgeving op het handelen van individuen, waarbij ik me in het bijzonder richt op de invloed van culturele waarden waarin men gesocialiseerd is. Mijn inziens kan het proces van arbeidsmotivatie niet doorgrond worden, zonder de culturele component mee te nemen.

Hoofdstuk 1: **Arbeidsmotivatie**

Zoals aangegeven is arbeidsmotivatie complex van aard. Het is daarom van belang om door middel van bestaande theorie meer inzicht te verkrijgen in dit proces. Arbeidsmotivatie is echter geen typisch antropologisch onderwerp en binnen de antropologische literatuur is hierover dan ook zeer weinig te vinden. Om toch meer kennis te vergaren over de constructie van arbeidsmotivatie heb ik daarom geput uit de psychologie- en sociale organisatieliteratuur, die vaak een westerse inslag hebben. In dit theoretische hoofdstuk ga ik in op bestaande motivatietheorieën, maar benadruk daarbij het belang van de culturele component in arbeidsmotivatie. Vervolgens plaats ik motivatie in het kader van *structure* (structuur) en *agency* (agentschap) dat helpt om de werking van arbeidsmotivatie te begrijpen.

Binnen de psychologie- en sociale organisatieliteratuur wordt arbeidsmotivatie over het algemeen breed omschreven. Het wordt veelal gezien als een set van psychologische processen die initiatie, richting, intensiteit en volharding van gedrag veroorzaken (Klein 1989, Campbell en Pritchard 1976). Deze psychologische processen worden echter op verschillende manieren gevormd. Pinder (1998) specificeert deze definitie van arbeidsmotivatie dan ook. Volgens hem duidt arbeidsmotivatie op een set samenwerkende krachten die zowel vanuit een individu's zelf komen als van buiten het individu, die arbeidsgerelateerd gedrag initiëren en haar vorm, richting, intensiteit en duur bepalen (Pinder 1998: 11). Arbeidsmotivatie is dus een psychologisch proces dat voortkomt uit de interactie tussen individu en omgeving (Latham en Pinder 2005). Mijn inziens kan dit proces beïnvloed worden door sociale, economische, politieke en culturele factoren. Volgens Mitchell (1982) gaat motivatie dan ook over interne en externe krachten die iemands keuze voor handelen beïnvloeden. Volgens hem is gedrag niet altijd een goede afspiegeling van arbeidsmotivatie, dat gaat om de mate waarin een individu zich wilt en kiest in te zetten in bepaald arbeidsgerelateerd gedrag. Ik sluit me aan bij deze definitie, maar wil dit aanvullen door arbeidsmotivatie te zien – net als Bennell en Akyeampong (2007) – als '*a state of being*'; een gevoelsstaat waarin men verkeerd met betrekking tot het werk dat hij/zij doet. Het heeft te maken met je op je gemak voelen in je werk, gepassioneerd zijn over je werk en er helemaal voor willen gaan. Deze gevoelsstaat wordt mijn inziens beïnvloed door een continuüm aan meer interne en meer externe factoren en kan voorspellend zijn voor toekomstig gedrag. Hoewel deze beschrijving niet ideaal is, stelt deze brede definitie mij wel in staat om er mee te kunnen werken en mijn data er mee te kunnen analyseren.

Om inzicht te krijgen in het proces van arbeidsmotivatie, kan er – zoals al kort aangeven in de inleiding – een onderscheid gemaakt worden tussen twee vormen van motivatie. Men kan spreken van intrinsieke motivatie – wat vanuit iemands zelf komt en waarbij mensen een activiteit doen omdat ze het interessant vinden of spontane bevrediging aan de activiteit zelf ontlenuen – en van extrinsieke motivatie – waarbij de bevrediging niet van de activiteit zelf komt, maar van de extrinsieke consequenties waartoe de activiteit leidt (Gagné en Deci 2005: 331). In de sociale organisatieliteratuur onderscheidt men vaak ook externe en interne factoren van invloed op arbeidsmotivatie. Hoewel deze labels inderdaad inzicht geven in motivatie, zou er naar mijn mening niet zo'n rigide onderscheid moeten worden gemaakt. Uiteindelijk gaat het om het geheel van arbeidsmotivatie, dat is opgebouwd uit het samengaan van intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn niet strikt gescheiden, maar lopen juist door elkaar heen.

Arbeidsmotivatie van leerkrachten

In de bestaande literatuur omtrent de arbeidsmotivatie van leerkrachten zijn het, zoals aangegeven, toch veelal externe factoren die naar voren worden gebracht. Arbeidsmotivatie bestaat echter niet simpelweg uit externe factoren. In werkelijkheid bevinden verschillende factoren van invloed op arbeidsmotivatie zich bovendien meer op een soort van continuüm, dat verschuift van meer externe factoren naar meer interne factoren. Hierbij bestaan er voornamelijk factoren die in het midden liggen en tegelijkertijd zowel een externe als interne werking hebben op de arbeidsmotivatie van een individu. Hoe handig een verdeling tussen extrinsiek en intrinsiek dan ook kan zijn, men dient bewust te blijven van de continue verwevenheid tussen de twee. Om erachter te komen waardoor de arbeidsmotivatie van leerkrachten beïnvloed wordt, is het tevens van belang om enkele bestaande theorieën te bekijken.

De '*hierarchy of needs*' theorie van Maslow (1946) gaat er vanuit dat mensen bepaalde behoeften hebben waaraan voldaan moet worden. Er worden vijf niveaus van behoeften onderscheiden: '*physiological (thirst, sex, hunger), safety (security, stability and protection), love and belongingness, self-esteem and self-actualisation*' (Bennell en Akyeampong 2007: 4). Het idee is dat wanneer het iemand ontbreekt aan de voorziening in basisbehoeften, er ook niet voorzien kan worden in behoeften van een hoger niveau. Bennell en Akyeampong (2007) gaan er vanuit dat dit bij leerkrachten ook het geval is. Wanneer de basis- en metabehoeften van leerkrachten nog niet vervuld zijn (extrinsiek), zou er dus ook niet voorzien kunnen worden in *self-actualisation*. *Self-actualisation* is volgens Maslow

(1946) een verlangen/motivatie vanuit iemands zelf (intrinsiek) om datgene te worden waartoe men in staat is, en kan leiden tot het realiseren van iemands mogelijkheden. Wanneer leerkrachten in Malawi te kampen hebben met zaken als honger, slechte huisvesting en ziektes, komen zij dus niet toe aan *self-actualisation*. Het gemotiveerd uitvoeren van hun beroep kan gezien worden als behorend tot *self-actualisation*. Mijn inziens dienen echter niet daadwerkelijk alle metabehoeften vervuld te zijn, laat staan in een bepaalde volgorde, voordat leerkrachten ruimte hebben voor *self-actualisation*. De basisbehoeften dienen hiervoor naar mijn mening wel vervuld te zijn, maar de metabehoeften en *self-actualisation* lopen waarschijnlijk meer door elkaar heen. Zoals ik zal laten zien, zijn mijn informanten inderdaad bezig met het vervullen van hun basisbehoeften, wat implicaties heeft voor hun arbeidsmotivatie.

Ryan en Deci (1985) gaan dieper in op de genoemde intrinsieke en extrinsieke motivatie. Een persoon die geen aandrang of inspiratie voelt om te handelen wordt gekenmerkt als gedemotiveerd, terwijl iemand die geactiveerd en gestimuleerd wordt richting een doel gekenmerkt wordt als gemotiveerd. Ryan en Deci (1985) geven aan dat niet alleen de mate van motivatie kan verschillen, maar ook de oriëntatie. Oriëntatie van motivatie kijkt naar het waarom van een bepaalde actie. Ook Ryan en Deci (1985) onderscheiden dus intrinsieke en extrinsieke motivatie, maar onderscheiden daarbij verschillende types van extrinsieke motivatie, namelijk: *external regulation, introjection, identification en integration*.

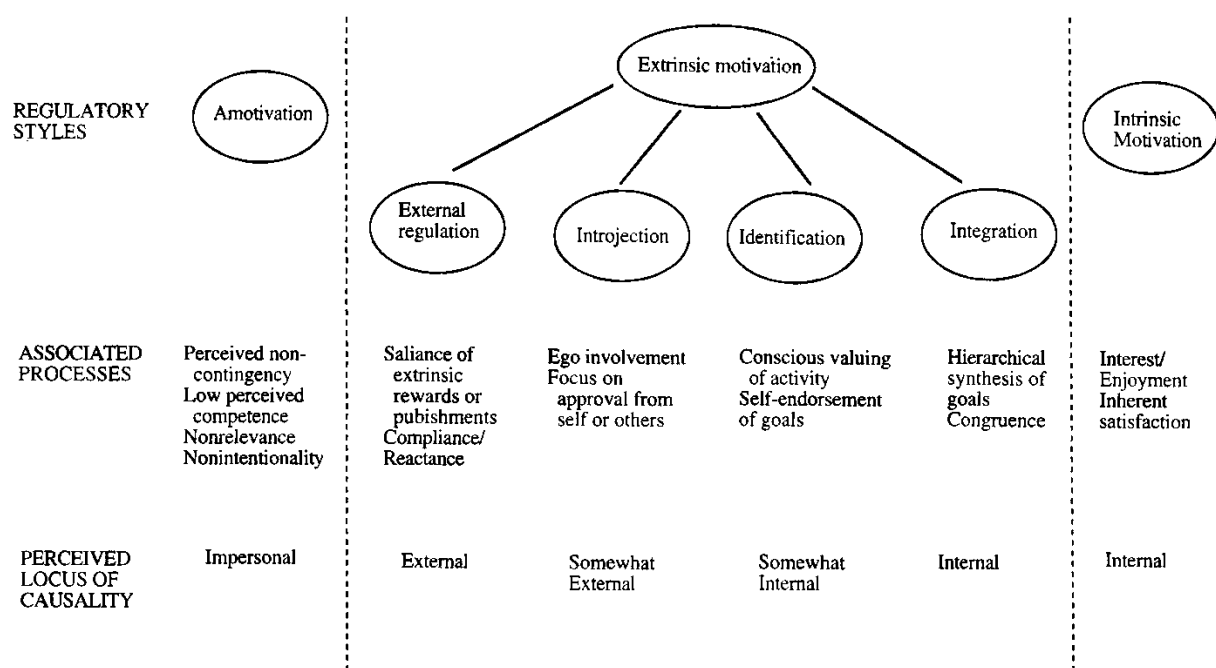


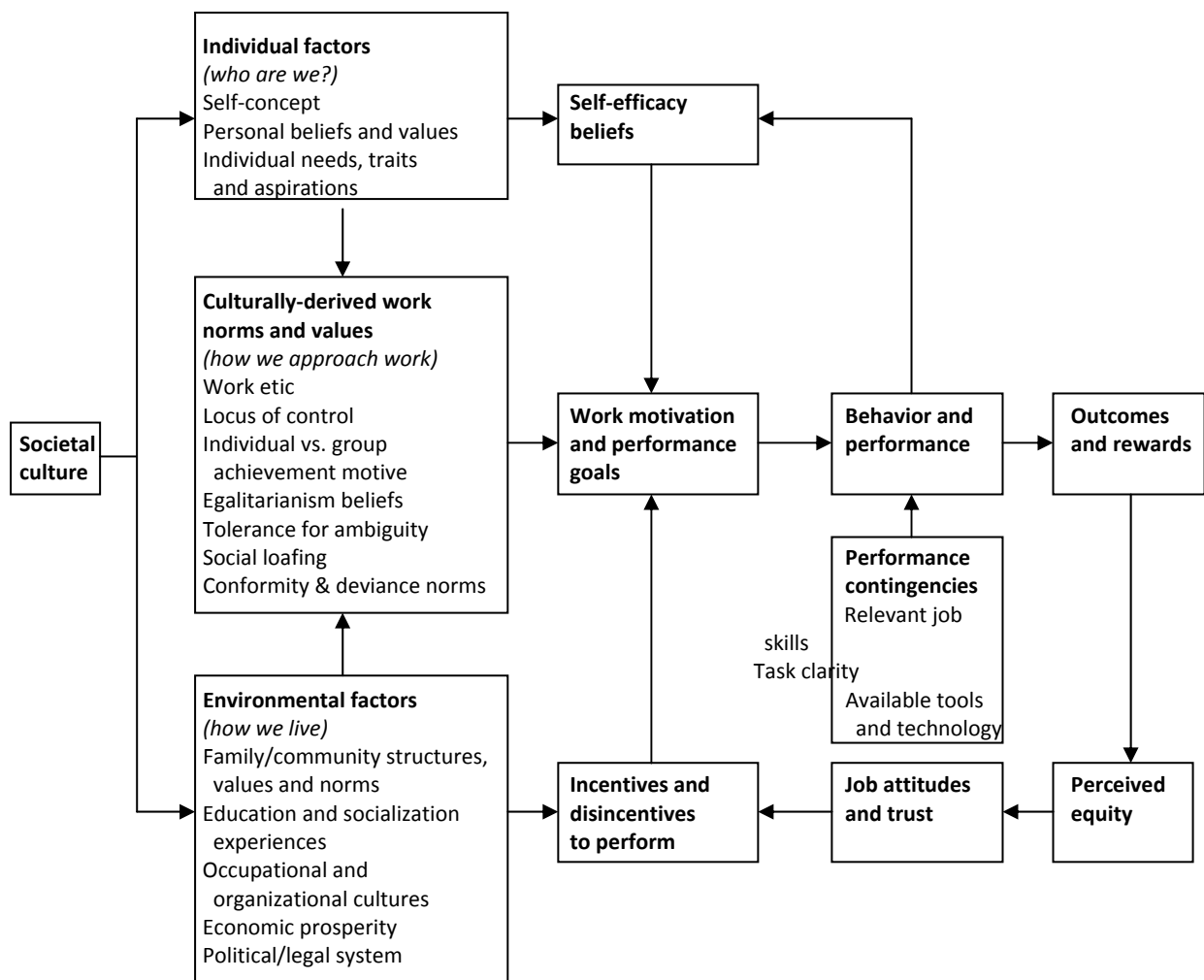
FIG. 1. A taxonomy of human motivation (Ryan & Deci, 2000: 61)

Met behulp van dit schema, maken Ryan en Deci (2000) een onderscheid tussen gedrag uit eigen wil dat gepaard gaat met ervaren van vrijheid en autonomie, ‘*volitional*’ gedrag, en gedrag dat gepaard gaat met ervaren van druk en controle en niet representatief is voor iemands ‘zelf’. Intrinsiek gemotiveerd gedrag dat uitgevoerd wordt uit interesse en om in psychologische behoeften als competentie en autonomie te voorzien is volgens hen een absoluut voorbeeld van *self-determined* gedrag. Maar ook in extrinsiek gemotiveerd gedrag zijn verschillende mate van *self-determination* te herkennen. *Identification* en *integration* duiden op processen waarbij extrinsiek gemotiveerd gedrag in grotere mate *self-determined* wordt. Hoewel Ryan en Deci de labels ‘extrinsiek’ en ‘intrinsiek’ gebruiken, duiden zij met dit schema toch op een continuüm. Volgens hen bestaat er echter wel absoluut intrinsiek en *self-determined* gedrag. Volgens Ryan en Deci (2000) typeert menselijk handelen zelfs alleen ware *agency* wanneer het geheel *self-determined* is. Bij gedrag dat tot stand is gekomen door externe prikkels of dwang ontbreekt het volgens hen aan keuze en staat dus niet voor *agency*. Deze theorie is ook bij leerkrachten in Malawi van belang. Echter dient hierbij wel de context meegenomen te worden. Het kan mijn inziens niet zo zijn dat het schema van Ryan en Deci (1985) ten alle tijden universeel toepasbaar is. Hoewel veel motivatietheorieën er aan voorbij gaan, kunnen culturele factoren een significante invloed kunnen hebben op fenomenen als motivatie en werkhouding (Steers en Sanchez-Runde 2002: 191). Daarbij denk ik dat absoluut *self-determined* gedrag niet voorkomt. Individuen worden in hun handelen altijd beïnvloed door de structuren om hen heen, waarbij de cultuur waarin men gesocialiseerd is een grote rol speelt en al het handelen van individuen kleurt.

Uit een ander onderzoek van Ryan en Deci (2000) komt naar voren dat *agency* wel een belangrijke rol kan spelen. Individuen hebben volgens hen inherente psychologische behoeften in hun werk, namelijk: autonomie, competentie en verbondenheid. Met autonomie wordt iemands drang bedoeld om een gevoel van *agency* te behouden met betrekking tot zijn/haar handelingen. Met competentie wordt het verlangen bedoeld om goed te zijn in de dingen die men waardeert, en verbondenheid duidt op betekenisvolle connecties met anderen. Voldoen aan deze behoeften, is de basis voor het behouden van intrinsieke motivatie, en het versterken van het proces van *self-determination* binnen de extrinsieke motivatie (Ryan & Deci 2000). Het vermindert de kans op demotivatie. Hierbij dient echter opgemerkt te worden dat dergelijke behoeften beïnvloed worden door de culturele waarden waarin men gesocialiseerd is. Bovendien is hetgeen dat men waardeert (competentie) niet overal hetzelfde. Steers en Sanchez-Runde (2002: 212) geven aan dat cultuur via onderwijs en socialisatie ervaringen iemands ‘*self-efficacy beliefs*’ beïnvloedt. Hiermee laten Steers en Sanchez-Runde

(2002) zien dat culturele waarden een rol spelen. Volgens hen wordt arbeidsmotivatie dan ook beïnvloed door de drie factoren: “(1) *self-efficacy beliefs*; (2) *culturally derived work norms and values*; and (3) *rewards, incentives and disincentives that result from performance*” (Steers en Sanchez-Runde 2002: 212). Naast inschatting van de eigen vaardigheden en de culturele component, speelt dus ook beloning een rol in arbeidsmotivatie. Hoewel psychologen volgens Bennel (2004) zeggen dat ‘*pay on it’s one does not increase motivation*’, zijn financiële motieven volgens hem wel dominant onder leerkrachten in ontwikkelingslanden. Dit komt volgens hem doordat in deze landen het inkomen en andere materiële voordelen te laag zijn om te kunnen voorzien in de overlevingsbehoeften van het individu en gezin. Volgens Bennel (2004) kunnen hogere behoeften, die de basis zijn voor ware arbeidstevredenheid en motivatie, enkel gerealiseerd worden wanneer er eerst voorzien is in basisbehoeften. Op deze manier sluit Bennel (2004) aan bij Maslow (1946). Hoewel financiële waardering belangrijk is, speelt mijn inziens ook emotionele waardering een rol.

Zoals aangegeven werkt het proces van arbeidsmotivatie dus niet binnen alle culturen hetzelfde. Er is sprake van een culturele component waar men rekening mee moet houden. De culturele waarden die men meekrijgt beïnvloeden de manier waarop iemand over bepaalde zaken denkt en vervolgens handelt. Deze component werkt zowel door in meer externe als meer interne factoren, wat het belang van het inzien van de verwevenheid tussen de twee wederom benadrukt. In het onderstaande schema van Iyengar en Lepper (1999) komt dit culturele aspect meer aan bod. Het laat zien hoe individuele en omgevingsfactoren beïnvloed worden door culturele waarden en dat deze vervolgens de arbeidsmotivatie beïnvloeden:



Iyengar en Lepper 1999: 194

In dit schema worden individuele, culturele en omgevingsfactoren echter wel erg gescheiden van elkaar gepresenteerd. Individuele factoren beïnvloeden bijvoorbeeld de culturele normen en waarden wel, maar het lijkt verder alsof deze drie groepen factoren los van elkaar staan. Ik denk echter dat individu en omgeving juist bij gratie van elkaar bestaan. Dat ze verweven zijn en elkaar continue beïnvloeden. Zoals Latham en Pinder (2005) ook al aangeven, gaat arbeidsmotivatie om de interactie tussen individu en omgeving. Het is daarom ook belangrijk om een stap verder te gaan en deze complexe verwevenheid, tussen individu en omgeving, voor ogen te houden en de werking ervan te begrijpen.

Structure en agency

De verwevenheid van individu en omgeving sluit aan bij het filosofische debat over *structure* (structuur) en *agency* (agentschap), dat zich uitstrekt over verschillende thema's. Binnen de

wetenschap verschilt de focus van ‘mensen als robots’, wiens denken en handelen enkel bepaald wordt door reactie op impulsen en behoeften of door sterke externe krachten, tot ‘mensen als piloten’, die bewust een bepaalde richting op gaan die zij bepaald hebben met behulp van rationele planning (Ford 1992). Dit spanningsveld is ook terug te vinden in verschillende onderzoeken naar motivatie, waarbij het gaat over situationele (extrinsieke) versus persoonlijke (intrinsieke) invloed op gedrag. Ford (1992) pleit echter voor het opvatten van mens en context als een samenwerkend geheel dat zo samenhangende en doelgerichte gedragspatronen produceert.

Toegepast op de arbeidsmotivatie van leerkrachten kan er gesteld worden dat niet alleen de sociale structuur of alleen *agency* van invloed is, maar dat *agency* en *structure* met elkaar verweven zijn. Ze zijn afhankelijk van elkaar. Met *agency* bedoel ik dat men zijn/haar eigen handelingen kan sturen, zich hier ook bewust van is en dat men de capaciteiten bezit om een bepaald doel na te streven. Sociale structuur bestaat enerzijds uit zaken als de arbeidsomstandigheden (inclusief het hiërarchische systeem binnen school); de leefomstandigheden van de leerkrachten; en het maatschappelijke klimaat, die de specifieke mogelijkheden binnen de sociale structuur beïnvloeden. Anderzijds bestaat structuur ook uit zaken als opvoeding; opleiding en sociaaleconomische positie (van je ouders en van jezelf); en cultuur, die beïnvloeden hoe een persoon over dingen denkt en vervolgens handelt.

Bourdieu verklaart het handelen van individuen, en daarmee de link tussen *agency* en *structure*, met behulp van het begrip ‘habitus’ (Bourdieu 1989). Habitus is een systeem van disposities, onderbewuste schema’s die de grondslag vormen van denken, waarnemen en handelen. Dit systeem is verworven op een primaire wijze in de familie, en op secundaire wijze onder andere via het scolaire en professionele milieu (Jacobs 1993: 5). De habitus stuurt vervolgens de praxis, de concrete handelingen, en produceert strategieën die objectief zijn aangepast aan de objectieve situatie (Bourdieu 1989: 64). De habitus wordt gedetermineerd door de sociale condities die iemands habitussysteem structureren enerzijds en de specifieke veldmogelijkheden anderzijds (Jacobs 1993). De habitus determineert zelf echter ook. De habitus bepaalt het handelen en creëert zo een bepaalde levensstijl (Jacobs 1993: 5). Op die manier heeft de habitus op haar beurt dus weer invloed op sociale structuren. Oftewel, het veld als gestructureerde ruimte structureert de habitus terwijl de habitus de waarneming van het veld structureert (Bourdieu 1989: 66). De handelingen van individuen worden volgens Bourdieu dus niet geheel bepaald door een abstract gegeven als ‘de maatschappij’, maar aan de andere kant is ‘de maatschappij’ ook niet simpelweg een optelsom van de handelingen van individuen (Dom 2005). Hoewel deze theorie van Bourdieu in mijn ogen toch ietwat de

nadruk legt op structuur, zegt het wel iets over hoe het menselijk handelen tot stand komt. Men kan niet ontkennen dat individuen in hun handelen bepaald worden door de sociale structuur. Zaken als opvoeding, de sociaaleconomische status en opleiding van de ouders, de eigen sociaaleconomische status en opleiding en de cultuur die iemand meekrijgt beïnvloeden impliciet (via de habitus) zijn/haar handelen. Het basisprincipe van Bourdieu is dat actoren en sociale structuren met elkaar verweven zijn. Individuen geven vorm aan en creëren de sociale structuur, maar tegelijkertijd geeft de sociale structuur ook vorm aan individuen en de keuzes die zij maken (Bourdieu 1989). Er dient dus gekeken te worden naar de invloed van structuren op actoren, en andersom.

Zoals eerder aangegeven, gaat de bestaande literatuur omtrent de arbeidsmotivatie van leerkrachten toch voornamelijk in op de factoren die te maken hebben met de specifieke mogelijkheden binnen de sociale structuur. De opvatting van structuur als bestaande uit zaken als zaken als opvoeding, opleiding, sociaaleconomische positie en met name ook cultuur, wordt nog vaak over het hoofd gezien. Zoals ik met het schema van Iyengar en Lepper (1999) duidelijk heb gemaakt, zijn culturele factoren echter van grote invloed op arbeidsmotivatie. Daarnaast wordt er ook minder aandacht besteed aan meer interne factoren, zoals het al dan niet ervaren van *agency*. Echter, het idee is nu dat – naast structuur – ook *agency* van belang is voor arbeidsmotivatie. Het zijn deze twee onderbelichte onderdelen waarop ik graag aandacht wil vestigen. Ik ga er vanuit dat ieder mens een bepaalde mate van *agency* heeft. Betreffende leerkrachten in Malawi veronderstel ik dat hun arbeidsmotivatie toeneemt wanneer zij meer *agency* ervaren, ondanks dat de sociale structuur soms beperkend zou kunnen werken. In mijn onderzoek heb ik de nadruk gelegd op het ervaren van *agency*, maar ben daarbij niet voorbij gegaan aan de sociale structuur. Leerkrachten in Malawi worden in hun handelen, net als alle andere individuen, beïnvloed door een samenspel van structuur en *agency*. Ik zal laten zien dat de specifieke mogelijkheden binnen de sociale structuur voor mijn informanten vaak beperkt zijn en dat zij op de eerste plaats bezig zijn met het vervullen van hun basisbehoeften, wat van invloed is op hun arbeidsmotivatie. Daarnaast worden leerkrachten door de sociale structuur beïnvloed in hun motivatie doordat hun denkpatronen al van kleins af aan beïnvloed worden door verschillende factoren. In deze thesis belicht ik de invloed van bepaalde culturele factoren. Mijn thesis dient begrepen te worden binnen het *structure/agency* debat, waarbij ik mijn data voornamelijk heb geanalyseerd vanuit ‘*the theory of needs*’ (Maslow 1946) en de habitustheorie (Bourdieu 1989).

Hoofdstuk 2: **Bezig met overleven.**

Op dit moment noemt men de situatie in Malawi stabiel. Er is geen oorlog en er is sprake van langzame economische groei. Waar het GDP per capita lange tijd daalde, was er in de periode van 1990-2005 een stijging van 1,0%.² Malawi is al lange tijd een republiek en kent een meerpartijendemocratie. Ondanks deze ontwikkelingen leven veel Malawianen nog steeds met grote onzekerheden, zowel wat betreft de sociaaleconomische als de politieke situatie.

Naast het theoretisch kader is het dus ook van belang om meer te weten te komen over de context van mijn casus. Op deze manier kan het in de juiste context begrepen worden, wat het inzicht in mijn casus vergroot. In dit hoofdstuk zal ik beginnen met de bredere context en toewerken naar de specifieke onderzoekssetting. Ik zal in gaan op de historisch-politieke en de sociaaleconomische context en zal ook kort het huidige basisonderwijs in Malawi bespreken. Ik sluit af met het uiteenzetten van mijn onderzoekssetting, waarbij ik in zal gaan op de stad Lilongwe en de verschillende scholen die ik bezocht heb.

Historisch-politieke context

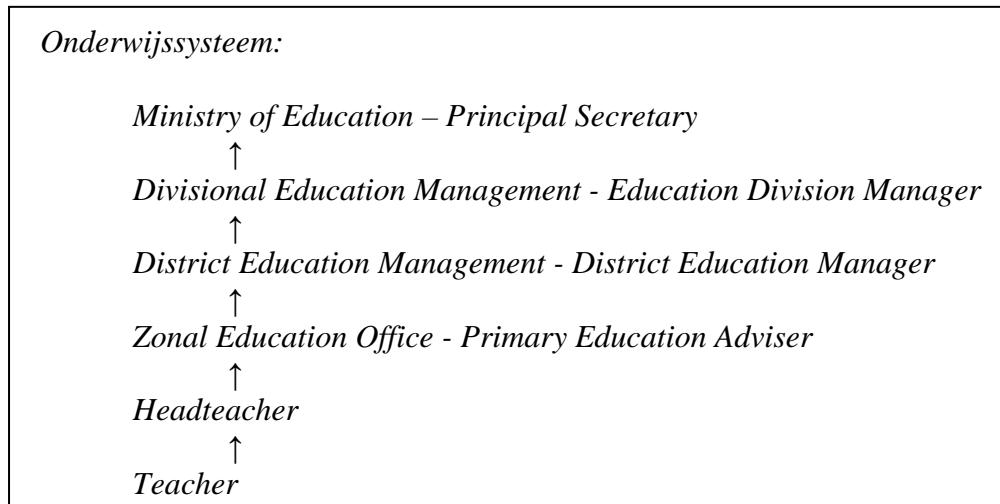
Na overheersing van de Portugezen stond Malawi lange tijd onder Brits gezag en werd pas op 6 juli 1964 onafhankelijk. Hastings Kamuzu Banda werd in 1966 president, toen hij het land uitriep tot republiek. Als snel was er sprake van een dictatuur, aangezien Banda alle politieke partijen – op zijn eigen partij na – afschafte. Hoewel er in Malawi ongeveer veertig verschillende stammen bestonden, zorgde hij er ook voor dat Chichewa – de taal van de Chewa – de nationale voertaal werd. Dit vergrootte de ongelijkheid tussen de verschillende stammen, die al begonnen was in het begin van de negentiende eeuw onder de Arabieren en Portugezen die ook de Chewa bevoorrechtten³. Veel Malawianen waren het niet eens met de dictatuur, maar pas in 1993 werd het éénpartijstelsel als gevolg van protesten afgeschaft. Sinds 1994 is Malawi is een democratie en kent officieel vrijheid van meningsuiting. Een verleden van slavernij, kolonialisme en dictatuur heeft echter haar stempel gedrukt op de samenleving van Malawi. Malawi kent nog steeds veel hiërarchie, elitisme en verborgen censuur, wat bijvoorbeeld ook terug te zien is in het onderwijssysteem.

Zo komt er op schoolniveau maar ook op politiek niveau nepotisme naar afstamming voor. Mensen die tot de Chewa stam behoren, worden bijvoorbeeld als hoger gezien of leerkrachten van de eigen stam worden bevoorrecht door de basisschooldirecteur. Tevens is het politieke

² Gross Domestic Product/ Bruto nationaal product, UNDP Human Development Report 2007/2008

³ <http://www.historyworld.net/wrldhis/PlainTextHistories.asp?historyid=ad48>

systeem behoorlijk *topdown*. Binnen het onderwijssysteem is bijvoorbeeld voor bijna alles toestemming van bovenaf nodig. Aan de andere kant is het systeem zo bureaucratisch en gedecentraliseerd, dat leerkrachten niet snel met iemand op hoog niveau kunnen spreken wanneer ze dit willen⁴.



Leerkrachten kunnen spreken met de directeur en in sommige gevallen met de *Primary Education Adviser (PEA)*. Hoger in de ketting is niet de bedoeling. Openlijk spreken op de televisie of radio is voor leerkrachten vaak ook niet mogelijk. In Malawi zijn er maar twee televisiezenders, die allebei in handen zijn van de overheid. Onafhankelijke radiozenders bestaan wel. Wanneer leerkrachten hier echter hun ongenoegen zouden uiten over hun arbeidsomstandigheden of over de regering, dan lopen zij kans om ontslagen te worden. Demonstreren over deze onderwerpen is officieel niet verboden, maar wordt ook niet getolereerd. Op de meeste basisscholen bestaat, net als in de samenleving, een hiërarchische structuur. De directeur staat boven de leerkrachten en verdient vanwege zijn functie respect van de leerkrachten. Dit wil ook zeggen dat leerkrachten niet altijd gemakkelijk tegen de directeur in kunnen gaan. Onder leerkrachten is er verschil naar promotieniveau. Een leerkracht van het meest voorkomende PT4 niveau is het laagste en een leerkracht van PT1 niveau het hoogste.

Sociaaleconomische situatie

De sociaaleconomische situatie is voor veel Malawianen onzeker. Hoewel het *GDP* de laatste jaren dus een kleine stijging heeft gekend, staat Malawi met het *GDP* per persoon op de 174^e

⁴ Zo blijkt uit eigen ervaring, interviews met leerkrachten, een interview met een DEM op 25-03-2009 en een interview met onderwijskundige Mr. Flemmix op 24-02-2009.

plaats van de 177 landen.⁵ Bovendien leeft ongeveer 62,9% van de Malawiaanse bevolking onder de armoedegrens van \$2 per dag⁶. Dit in combinatie met de hoge inflatie van de laatste jaren – 15,4% in 2006 op consumentenprijzen⁷ – maakt dat veel mensen het erg moeilijk hebben. Mensen zijn bezig met overleven en er bestaat geen sociale zekerheid voor moeilijkere tijden. Veel Malawianen zijn blij wanneer ze aan het eind van de dag genoeg voedsel bij elkaar hebben kunnen krijgen om zichzelf en hun familie te ondersteunen. Veelvoorkomend zijn daarom gecombineerde baantjes. Ook leerkrachten geven aan dat ze naast hun baan als onderwijzer gewassen moeten verbouwen om rond te komen. In het urbane gebied is dit minder voorkomend, aangezien men zich daar minder richt op landbouw en werkzaam is in arbeidstakken waarin het inkomen vaak hoger ligt. In het rurale gebied zijn de gezinnen vaak groter. Mensen krijgen vaak meer kinderen, die hen dan ook kunnen helpen op het land, en zorgen vaker voor een *extended family*. Dit is vaak het gevolg van ziekte en sterfte van familieleden. De aantallen hiervan liggen hoger in het rurale gebied, mede te wijten aan het gemis van voldoende van stedelijke voorzieningen zoals ziekenhuizen. Gezondheidsklinieken die wel bereikbaar zijn, zijn vaak in slechte staat of te expensief (privéklinieken). Ook in het urbane gedeelte gaan de meeste mensen daarom naar overheidsziekenhuizen. Dit alles zorgt ervoor dat veel Malawianen in een onzekere situatie leven, waarin ze bezig zijn met overleven. Naast deze problemen zorgen ook de sterke bevolkingsgroei, de toenemende druk op landbouwgrond, corruptie en de verspreiding van HIV/AIDS voor grote problemen in Malawi.⁸

Basisonderwijs en leerkrachten in Malawi

Het genieten van onderwijs was voor de bevolking in Malawi lange tijd niet vanzelfsprekend. Veel kinderen hadden niet de mogelijkheid om naar school te gaan, vanwege de kosten of het simpelweg ontbreken van een school. Begin jaren negentig kwam er echter onder internationale hulporganisaties steeds sterker het idee op dat kinderen overal ter wereld naar school moeten gaan. Tijdens de *World Conferention On Education for All*, in 1990 in Jomtien, werd universele toegang tot basisonderwijs geformuleerd als doel. Voor de meeste ontwikkelingslanden had dit grote gevolgen. Malawi is in dit opzicht zeker geen uitzondering. In 1994 won de United Democratic Front (UDF) de eerste meerpartijenverkiezing van Malawi en hield zich aan de belofte om gratis basisonderwijs in te voeren. Dit vergrootte voor veel

⁵ UNDP Human Development Report 2007/2008

⁶ <http://hdrstats.undp.org/indicators/24.html>, geraadpleegd op 20-05-2009

⁷ [http://www.indexmundi.com/malawi/inflation_rate_\(consumer_prices\).html](http://www.indexmundi.com/malawi/inflation_rate_(consumer_prices).html), geraadpleegd op 20-05-2009

⁸ <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mi.html>, geraadpleegd op 01-06-2009

kinderen de mogelijkheid om naar school te gaan aanzienlijk en de *net primary enrolment rate*⁹ steeg van 48% in 1991 naar 95% in 2005.¹⁰ Deze stijging bracht echter problemen met zich mee, aangezien het bestaande schoolsysteem niet voorbereid was op een stijging van dusdanige omvang. Het aantal lesmaterialen en klaslokalen voldeed niet aan de vraag en er waren niet voldoende leerkrachten. Wanneer er geen actie ondernomen werd zou de leerkracht/leerling verhouding stijgen naar 1:88 (Edwards 2005). Om dit tegen te gaan zetten het ministerie van onderwijs ongetrainde werknemers voor de klas, waardoor de leerkracht/leerling verhouding daalde naar een gemiddelde van 1:59 (Edwards 2005).

Tegenwoordig bestaat de opleiding voor basisschoolleerkrachten uit twee jaar. Het eerste jaar is een theoretisch jaar, waarin studenten kennis opdoen binnen de campus. In het tweede jaar doen de leerkrachten in opleiding praktijkervaring op en staan ze fulltime voor een klas. In heel Malawi zijn er drie openbare *Teachers Training Colleges (TTC's)* en nog een aantal *TTC's* die zijn opgericht door missies. Per *TTC* worden er ongeveer vijfhonderd leerlingen aangenomen, op basis van een sollicitatiegesprek. Hiervoor moet men tegenwoordig alleen de eerste twee van de vier jaar van *secondary school* afgerond hebben. In de praktijk is dit niet altijd het geval. De klassen in de basisscholen van Malawi zijn nog altijd erg groot in omvang en vooral in de lagere *standards* ligt de leerling/leerkracht verhouding vaak ver boven de door de regering vastgestelde ratio van 59:1¹¹. Er is nog altijd een tekort aan basisschoolleerkrachten in Malawi en het is daarom relatief gemakkelijk om leerkracht te worden. Hoewel de regering van Malawi 6% van het *Gross National Product* aan onderwijs besteedt en 59% daarvan aan basisonderwijs¹², blijven de salarissen van leerkrachten laag en ervaren zij veel problemen.

Onderzoeksetting

De basisscholen die ik bezocht heb liggen allemaal in groot Lilongwe; de hoofdstad van Malawi met meer dan negenhonderdduizend inwoners. De stad is verdeeld in verschillende genummerde districten, die *areas* worden genoemd en te vergelijken zijn met grote stadswijken. Lilongwe wordt steeds groter door het ontstaan van nieuwe wijken, die zich buiten het centrum steeds meer uitspreiden. Om het stedelijke gedeelte heen, liggen de rurale

⁹ Procentueel aantal kinderen dat ingeschreven staat op een basisschool.

¹⁰ UNDP Human Development Report 2007/2008

¹¹ <http://education.stateuniversity.com/pages/914/Malawi-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html>

¹² <http://www.sdn.org.mw/edu/new/min-education/whole.htm#achievements>

gebieden van Lilongwe.¹³ Afstanden in Lilongwe kunnen dan ook aanzienlijk oplopen en zijn vaak niet te overbruggen met het openbaar vervoer.

Het rurale gebied is gemakkelijk te onderscheiden van het urbane gedeelte aan de hand van de lagere bevolkingsdichtheid, het type huizen, en het gemis van voorzieningen. De rurale scholen die ik heb meegenomen in mijn onderzoek, verschilden dan ook van de urbane. De rurale scholen waren over het algemeen kleiner, in slechtere staat en misten meer materialen. Ook zaten er meestal meer leerlingen in een klas, aangezien er vaak één school bestond voor de kinderen uit meerdere omliggende dorpen. In het urbane gedeelte kwamen er bovendien meer opgesplitste klassen voor. De onderstaande tabel over het aantal leerlingen per klas in de vier scholen die ik het meest bezocht heb, illustreert dit:

Aantal leerlingen per klas september 2008

School	1	2	3	4	5	6	7	8	Totaal
Tsokamkanansi (urbaan)	150 (1a+1b)	141	132	117	104	99	87	64	894
Chimutu (urbaan)	160 (1a+1b)	148 (2a+2b)	129	103	113	133 (6a+6b)	130	85	871
Mnjolo (ruraal)	524	307	171	293	180	78	79	60	1692
Chilembwe (ruraal)	145	178	210	162	114	73	52	27	961

De klaslokalen op deze scholen zagen er ongeveer hetzelfde uit qua bouw en waren donker van binnen. Meestal zaten er aan één zijde van het lokaal twee ramen in de vorm van een vierkant vol open cirkels in het beton. Mijn ogen moesten vaak wennen aan de donkerte en het voelde benauwd aan in de lokalen. Het grote aantal leerlingen versterkte dit gevoel. Meestal zaten de kinderen in horizontale rijen op de grond. Omdat de omstandigheden in rurale gebieden vaak slechter zijn willen de meeste leerkrachten hier liever niet geplaatst worden. Over het algemeen is het tekort aan leerkrachten hier groter en staan leerkrachten daardoor vaker alleen voor een of zelfs twee grote klassen. Opvallend is ook dat in het rurale gebied meer mannelijke leerkrachten werkzaam zijn, terwijl dit in het urbane gebied juist vrouwen zijn. Hoewel er dus verschillen bestaan tussen de urbane en rurale scholen die ik

¹³ Zie bijlage 3 voor een kaart van Lilongwe.

bezocht heb, zal ik laten zien dat er een grote mate van overeenstemming bestaat in de problemen die leerkrachten ervaren.

Hoofdstuk 3: **Taking any job you can get.**

Tussen twee lokalen in zit ik in een open ruimte in een kring met zeven leerkrachten. De twee lokalen zijn overbrugd met een golfplaten dak. Wisdom zit rechts van me, achter een klein schooltafeltje waar het bankje aan vast zit. Zijn benen zijn eigenlijk te lang om onder het houten tafelblad te passen. Zijn donkerblauw met rood geruite blouse zit netjes in zijn zwarte broek en zijn bijpassende zwarte stropdas is strak geknoopt. Zijn rug is iets bol gebogen en zijn schouders hangen een beetje. Hij ziet er moe uit.

“We have low salary, lack of teacher houses, no incentives... The problems have to be solved, else we cannot assist the government. We don't feel comfortable, so we can not be a good teacher. How can we be? [stilte] The environment has to be conducive. There has to be money and good structures. Now I am tired after walking when I arrive here.. I don't feel comfortable. All we can deliver is a peanut.” Wisdom, focusgroep tien februari 2009, ruraal Lilongwe.

Wanneer ik met mijn informanten sprak tijdens interviews, focusgroepen en informele gesprekken, gaven zij net als Wisdom al snel aan dat er problemen waren. Hierbij werden er zowel meer externe en als meer interne factoren aangegeven. Omdat ik een rigide onderscheid tussen externe en interne factoren niet wenselijk acht en het ook problematisch is om te bepalen waaronder bepaalde factoren vallen, kies ik voor een andere verdeling. Ik ga uit van een continuüm en onderscheid meer externe factoren, factoren *in between* en meer interne factoren. Hoewel ik beseft dat iedere verdeling problematisch is en ook deze groepen niet absoluut moeten worden opgevat, vergroot deze verdeling het inzicht in de werking van arbeidsmotivatie. In dit hoofdstuk schets ik een beeld van de factoren die meespelen in de demotivatie van mijn informanten en zal ik aangeven dat factoren vaak met elkaar verweven zijn.

Meer extern

Inkomen.

Het inkomen wordt door de leerkrachten beschreven als laag. Verschillende informanten noemen het ‘*a peanut*’ en geven aan gefrustreerd te zijn door hun lage inkomen¹⁴. De meeste

¹⁴ Bernard, interview zeventien februari 2009, ruraal Lilongwe. Adam, interview, ruraal Lilongwe.

leerkrachten zijn van het laagste niveau (PT4) en verdienen 7451,86 malawiaanse kwacha¹⁵ per maand. Dit is niet genoeg om rond te komen en leerkrachten geven aan dat ze gewassen moeten verbouwen naast hun baan als leerkracht. Mijn informanten vergelijken hun inkomen met collega's die het beter hebben – doordat ze van een hoger niveau zijn en daardoor een stuk meer verdienen – en met personen uit andere bedrijfstakken die het in het geheel beter hebben. Veel informanten geven aan dat zij hierdoor het gevoel krijgen dat de overheid hen niet belangrijk vindt:

Stacey: "They [regering] don't care about us.

Blair: "They never think about us."

*Stacey: "Maybe they think 'they are only teachers, don't give them anything', I don't know...
If someone offered me something better I would do it immediately."*

Getrude: "But now we stay, to have a job."

Groepsgesprek, negen maart 2009, urbaan Lilongwe.

Hetgeen deze leraressen vertellen is niet alleen typisch wat betreft het gevoel dat ze over de regering hebben, maar ook wat betreft het behouden van een baan. Veel informanten zeggen dat het gaat om het überhaupt hebben van een baan in plaats van specifiek deze baan:

"It is a matter of taking every job you can get, so we can survive." Temwa, interview zeventien februari, ruraal Lilongwe.

Bijna al mijn informanten geven aan dat het lage inkomen en het gemis van financiële toelagen ervoor zorgt dat ze niet altijd hun best doen en niet altijd plezier hebben in hun werk. Dit koppel ik aan demotivatie:

"If we would have allowances and higher salary, the teaching would be better. I would feel comfortable. Now we work hard, but we feel weak. If the income was higher, we would feel strong." Pius, interview zeventien februari 2009, ruraal Lilongwe.

Maureen: "We only get little salary."

Dora: "And no allowances anymore."

Makoko: "It takes our pleasure away. We don't feel good."

¹⁵ 100 MWK = 0.496 EUR as of 6/10/2009, <http://www.exchange-rates.org/Rate/MWK/EUR> geraadpleegd op 11-06-2009.

Lilian: *“And no promotion.”*

Maureen: *“That’s what demotivates us.”*

Focusgroep, zestien februari 2009, urbaan Lilongwe.

Adam geeft aan dat hij nu tijdens het lesgeven bezig is met de problemen waarmee hij kampt. Dit zorgt er volgens hem voor dat hij zich niet goed genoeg bezig kan houden met het geven van een goede les. Wanneer hij meer financiële *incentives* had, zou hij meer zin hebben om naar school te komen en zou hij met meer plezier lesgeven:

“Now I don’t like teaching. We have a lack of incentives. The salary is too low and we get no allowances. If we had incentives, I could perform with more pleasure. Now I perform with problems.” Adam, interview twaalf februari 2009, ruraal Lilongwe.

Inkomen en ook promotie dienen als financiële stimulans, wat ervoor kan zorgen dat werknemers zich gewaardeerd voelen en daardoor gemotiveerder zijn (Bennel 2004). Wanneer werknemers echter een gebrek aan financiële stimulans ervaren, en daarmee een gebrek aan waardering, kan dit demotivatie bewerkstelligen. De leerkrachten die ik gesproken heb, hebben het idee dat ze te weinig verdienen voor het werk dat ze verrichten wat bijdraagt aan hun demotiverende gevoel.

Promotie.

De laatste jaren heeft bijna geen enkele leerkracht nog promotie gekregen. Leerkrachten geven aan dat de regering promotie geeft *‘whenever they feel like it’*¹⁶ en moeten vaak jaren wachten om uitgenodigd te worden voor een promotiegesprek. Veel informanten leggen uit dat het oneerlijk voelt wanneer iemand die net begint dezelfde *grade* heeft als jij, terwijl jij al tien jaar lesgeeft. In het rurale gebied waren 17 van de 20 leerkrachten (85%) die ik heb gesproken van het laagste PT4 niveau. Op de stedelijke scholen waren dit 7 van de 18 (38,89%) leerkrachten. Dit is een opvallend verschil. Leerkrachten in het rurale gebied weten dit en vinden het vervelend:

“I am a PT4 teacher, yes. But for the years I teach, I could have be a PT2 by now. A top official. But I am not a PT2 teacher, because then I would earn more. The government don’t give promotion here. Maybe in the urban areas. It is frustrating.” Bernard, negen jaar

¹⁶ Temwa, interview negentien februari 2009, ruraal Lilongwe. Makoko, interview vijf maart 2009, urbaan Lilongwe.

basisschooldirecteur, veertien jaar leerkracht, interview zeventien februari 2009, ruraal Lilongwe.

Over het algemeen geven leerkrachten met een hoger niveau ten opzichte van collega's aan minder gedemotiveerd te zijn. Dit zijn echter uitzonderingen. Zowel op de stedelijke als op de rurale scholen geven mijn informanten aan dat het gebrek aan promotie hen het gevoel geeft dat ze nooit genoeg kunnen doen. Sommige leerkrachten hebben het in dit verband letterlijk over demotivatie:

“It’s as if you can’t work hard enough. It brings you down. It’s not the amount of years you’re teaching, it’s by luck. It’s demotivating... As if we don’t work hard. Very little teachers get promotion. It makes us teach not as well as we could.” Stacey, groepsgesprek negen maart 2009, urbaan Lilongwe.

“It’s very much demotivating that it doesn’t matter how many years you are teaching. That someone who just started earns the same. It’s like you’re put down.” Makoko, interview vijftwintig februari 2009, urbaan Lilongwe.

Hoewel ik inzie dat ik hier vertrouw op de zelfkennis van mijn informanten, komt ook in de theorie terug dat waardering naar prestatie van belang is voor het opbouwen of behouden van arbeidsmotivatie (Steers en Sanchez-Runde 2002). Wanneer men dus promotie krijgt op basis van ‘toeval’ in plaats van prestatie, kan dit een gevoel van oneerlijkheid teweeg brengen. Tevens kan men zich ondergewaardeerd voelen door het ervaren van een gebrek aan financiële waardering (Bennel 2004). Deze combinatie kan bijdragen aan hun demotivatie. De leerkrachten die wel een hoger niveau hebben kunnen zich hierdoor dus juist gemotiveerder voelen.

In between

Status beroep.

De sociale status van het beroep is dubbel volgens leerkrachten. Aan de ene kant geven ze aan dat de gemeenschap het waardeert dat leerkrachten de kinderen opleiden, maar aan de andere kant waardeert men de carrière die je als leerkracht hebt niet. Mijn informanten denken dat het niet meer als hoog beroep wordt gezien omdat mensen steeds meer op de hoogte zijn van de problemen van leerkrachten. Met betrekking tot de regering geven veel leerkrachten aan

dat ze niet erkend worden en de regering niet beseft hoe belangrijk leerkrachten zijn. Dit leiden ze af uit de mate waarin de regering hen beloond – door middel van woorden en door middel van geld. Alle leerkrachten zouden het fijn vinden wanneer hun werk gewaardeerd/beloond zou worden, maar dat idee hebben ze nu niet:

“I can say I’m not that much motivated. Motivation comes there automatically if you feel well, eaten enough, get rewarded... There’s nothing that motivates me around here.” Stacey, interview zesentwintig maart 2009, urbaan Lilongwe.

“They [the government] don’t even appreciate the things we do. They don’t recognize us.” Makoko, interview vierentwintig maart 2009, urbaan Lilongwe.

Een gebrek aan beloning in de vorm van waardering kan bijdragen aan demotivatie (Steers en Sanchez-Runde 2002). Ik heb geobserveerd dat dit bij mijn informanten ook het geval is. Niet alleen aan financiële waardering, maar dus ook aan emotionele waardering. Deze twee hangen met elkaar samen, aangezien financiële waardering zich vaak ook vertaalt in emotionele waardering.

Werkklimaat.

De mate en het gevoel van hiërarchie verschilt per school. Op sommige scholen geven mijn informanten aan dat er verschil tussen leerkrachten gemaakt wordt. Een voorbeeld hiervan, dat ik ook geobserveerd heb, is dat sommige directeuren dezelfde leerkrachten uitkiezen om mee te gaan naar bijeenkomsten waar men een kleine vergoeding voor krijgt:

“The headteacher always picks the same people. They are lucky, others not. You should ask him why he does that. He should rotate. The jealousy is there. They get something and I am poor.” Pius, interview zeventien februari 2009, ruraal Lilongwe.

Pius impliceert dus dat er verschil gemaakt wordt door de directeur. Bernard, de desbetreffende directeur, geeft in een interview zelf ook aan dat hij niet alle leerkrachten hetzelfde behandelt:

“The teachers are not equal. I know the differences. Some I take more serious. With others, it is a waste of time, because they fail. They are qualified, but not in practice.” Bernard, interview zeventien februari 2009, ruraal Lilongwe.

Op andere scholen vertellen mijn informanten me dat iedereen elkaar wel gelijk behandelt en hier observeerde ik ook minder verschil. Het is voor mij zichtbaar dat de relatie tussen de directeur en de leerkrachten per school verschilt, maar over het algemeen kan ik opmerken dat de directeur duidelijk een hogere positie heeft en leerkrachten hem/haar – en andere personen met een hogere functie – respect dienen te geven. Leerkrachten behandelen de directeur formeler en voorzichtiger dan hun collega's. Als ze de directeur iets willen vragen, doen ze dit omslachtig en proberen eerst complimenten te geven. Conflicten en confrontaties dienen al helemaal uit de weg te worden gegaan. Dit wil niet zeggen dat ze het altijd met hem eens zijn, maar wel dat er weinig ruimte is om dit te uiten.

Over het algemeen koppelen leerkrachten het respectvol moeten behandelen van de directeur zelf niet aan demotivatie. Ik heb wel het idee dat leerkrachten genoeg privacy hadden (en wij genoeg rapport) om kritiek te kunnen uiten op het schoolklimaat. Ze gaven het bijvoorbeeld ook aan als hun directeur de leerkrachten ongelijk behandelt. Ik denk wel dat ze het niet gewend zijn om dit snel te doen. Het is voor hen normaal om de directeur meer respect te geven en onvrede niet snel te uiten. Dit wil niet zeggen dat er geen onvrede bestaat. Leerkrachten zijn in mijn ogen juist veel bezig met de gevoelens die zij niet uitspreken. Mijn informanten geven zoals gezegd aan dat ze het fijner zouden vinden wanneer ze zich beter zouden kunnen uiten. Mijn inziens zou dit inderdaad hun motivatie vergroten, aangezien het hun gevoel een stem te hebben en iets te kunnen veranderen – en daarmee hun *agency* – zou vergroten (Ryan en Deci 2000).

Meer intern

Beroepskeuze.

Een belangrijke factor van invloed op de meer interne motivatie van leerkrachten is de reden van beroepskeuze. Wanneer ik aan mijn informanten vroeg waarom ze leerkracht waren geworden, legden bijna iedereen uit dat het niet zijn/haar droombaan was. Van de zevenendertig leerkrachten die ik gesproken heb, wilden er vijf (13,5%) graag leerkracht worden. De overige tweeëndertig informanten droomden van een heel ander beroep (piloot, politieagent, verpleegster), maar werden leerkracht vanwege de relatief grote kans op een baan. Ik kan niet spreken van een substantieel verschil in motivatie tussen deze twee groepen, want in mijn ogen komt doordat er verschillende factoren meespelen in het proces van arbeidsmotivatie en ik de invloed van deze factor daarom niet kon isoleren.

Op een enkeling na stelden mijn informanten hun plannen al bij op de middelbare school. Na de eerste twee jaar wilden ze graag verdergaan met de laatste twee jaar van de middelbare school, maar meestal moesten ze stoppen omdat ze het niet meer konden betalen. Wanneer zij een baan zouden hebben, zouden zij hun familie kunnen steunen. Voor de meeste leerkrachten had hun keuze te maken met overleven:

“It was not my dream to become a teacher. But I had nowhere to go... In 1999 I decided to be a teacher, because there were so many jobs available.” Blazio, groeps gesprek elf februari 2009, ruraal Lilongwe.

“I was not interested to be a teacher. I was trying to become a pilot. But it was any way of survival, any work I could find. And that was teaching.” Bernard, groeps gesprek tien februari 2009, ruraal Lilongwe.

De keus van veel leerkrachten is min of meer bepaald is door omstandigheden. Het merendeel van mijn informanten was bij aanvang op dit punt dus niet sterk intrinsiek gemotiveerd. Zij haalden geen plezier uit de activiteit (leerkracht worden) op zich, het ging vooral om de gevolgen (geld/een baan krijgen) van deze activiteit (Gagné en Deci 2005). Het gegeven dat het moeilijk is een andere baan te krijgen en men in dit beroep een vast inkomen heeft, zorgt ervoor dat men niet simpelweg kiest voor een nieuwe baan.

Plezier en gevoel van nuttigheid binnen het beroep.

De meeste leerkrachten geven aan het lesgeven nu ‘leuk’ te vinden. De meest voorkomende redenen zijn ‘het land opleiden’ en ‘betrouwbare mensen creëren’. Tevens zeggen bijna al mijn informanten zich nuttig te voelen binnen hun beroep. Dit gevoel koppelen zij aan het kunnen zorgen voor hun familie en voor het land. Dit komt dus meer voort uit een verantwoordelijkheidsgevoel voor het collectief, dan uit een sterke persoonlijke intrinsieke motivatie. Veel informanten willen eigenlijk nog steeds geen leerkracht zijn:

“I became a teacher, because I needed a job. Now I like it. But when the chance comes, I can go anywhere.” Mloza, interview dertien februari 2009, urbaan Lilongwe.

“I was not supposed to become a teacher. But in 1994 the job opportunity made me decide otherwise. I wanted to be a policemen or a driver. I am still looking for another job. I even passed my driving exam and even now I hope I will be a driver. I still don’t really like this job, because of the problems. Before teachers had a career, people really wanted to become a teacher. Now it is changed. Now you become a teacher because you are desperate.” Temwa, groepsgeprek elf februari 2009, ruraal Lilongwe.

Hoewel de leerkrachten mij doorgaans dus aangeven dat ze het beroep leuk vinden vraag ik me af in welke mate ze het leuk vinden, aangezien veel informanten nog steeds liever een andere baan zouden willen. Op een enkeling na hebben mijn informanten volgens mij geen hekel aan het lesgeven op zich. Ik denk echter dat de meeste het lesgeven ook niet geweldig vinden; ze spreken er niet vol passie over en moeten even denken als ik vraag wat ze er zo leuk aan vinden. Of zoals Getrude het verwoordt:

“Now I am used being a teacher; I like it.” Getrude, groepsgeprek negen maart 2009, urbaan Lilongwe.

Mijn inziens heeft het inderdaad meer te maken met het ‘eraan gewend zijn’. Mijn informanten zijn blij dat ze überhaupt een baan hebben en zijn gewend om daarvoor elke dag naar school te moeten komen. Zoals Makoko zegt: *“People are teachers to have a job, and they are present to keep that job.”*¹⁷ Voor mijn informanten heeft het dus meer te maken met overleven, dan met van binnenuit gemotiveerd zijn in het lesgeven. Er zit dan ook vaak een ‘maar’ aan het plezier; mijn informanten noemen het leuk vinden om les te geven vaak in een adem met de problemen die ze ervaren:

“I like teaching now. But because of the problems I am not always motivated. The distance, that I can’t go home easily if something happens, the allowances and the income... not being able to voice out. I can’t concentrate and I am less motivated.” Pius, interview twaalf maart 2009, ruraal Lilongwe.

Hoewel sommige informanten dus aangeven het lesgeven in een bepaalde mate leuk te vinden, zijn de problemen eromheen voor iedereen demotiverend.

Als ik kijk naar de factoren die mijn informanten naar voren brengen en in sommige gevallen koppelen aan demotivatie, zie ik dat waardering belangrijk is. Aan de ene kant gaat

¹⁷ Makoko, interview vijf maart 2009, urbaan Lilongwe.

dit om emotionele waardering (sociale status, erkenning regering) en aan de andere kant om financiële waardering (laag inkomen, weinig promotie). Financiële en emotionele waardering hangen met elkaar samen. Wanneer mijn informanten meer geld zouden krijgen, zou dit hen motiveren in hun werk omdat ze zich minder zorgen zouden maken over het onderhouden van hun familie; omdat ze zich erkend zouden voelen; en omdat ze zouden hopen op nog een financiële beloning in de toekomst. Het belang van financiële prikkels en beloning voor motivatie werd ook in verschillende onderzoeken naar voren gebracht (Bennel 2004, Steers en Sanchez-Runde 2002).

Daarnaast is het erg treffend dat zo weinig van mijn informanten graag leerkracht wilden worden. Wanneer de keus voor je beroep niet van binnenuit komt, beïnvloedt dit mijn inziens je intrinsieke motivatie aanzienlijk. Leerkrachten zijn bezig met overleven en in die context is het van ondergeschikt belang of ze wel of niet gemotiveerd zijn of de droombaan van hun leven hebben. Hierbij biedt de theorie van Maslow (1946) inzicht, die inhoudt dat men geen hogere behoeften kan realiseren voordat men de basisbehoeften heeft vervuld. Mijn informanten zijn bezig met het vervullen van basisbehoeften en weten dat ze daarvoor moeten werken. Daardoor hebben ze niet de ruimte om zich bezig te houden met zelf-actualisatie, wat echter niet wil zeggen dat ze die behoefte niet hebben.

Dit sluit aan bij hetgeen Ryan en Deci (2000) zeggen over handelen dat niet *self-determined* is. Wanneer gedrag tot stand komt door externe prikkels of dwang ontbreekt het aan keuze en *agency* en is de motivatie van het individu lager. Dit is mijn inziens het geval bij de leerkrachten die ik gesproken heb. Hun gedrag komt tot stand door een meer externe drive om te overleven. Bij de keuze voor hun beroep – om een baan te hebben – en tijdens het uitvoeren van hun beroep – om een baan te behouden om te kunnen voorzien van basisbehoeften. Dit wil echter niet zeggen dat men totaal niet gemotiveerd is; een meer externe drive als overleven kan een sterke motivator zijn. Een gebrek aan keuze voor het beroep, het bezig zijn met overleven en de problemen die de leerkrachten ervaren zorgen er mijn inziens voor dat leerkrachten niet zo gemotiveerd zijn als zou kunnen.

Hoofdstuk 4: **Feeling stuck.**

Het is dinsdagmiddag en ik kom drie uur te laat aan op Chilembwe. Als ik aankom zie ik Temwa al meteen zitten. Hij zit pal in de zon op een witte plastic stoel, waarvan één poot bijna doorzakt. Blazio, Temwa's collega-leerkracht, komt naar me toe en vraagt of Temwa alsjeblieft als eerste met me mag praten; hij heeft malaria. Ik dring erop aan dat Temwa beter naar huis kan gaan om uit te zieken, maar Blazio verzekert me dat Temwa dat niet wil.

Temwa komt al snel het donkere, mufte kantoortje binnen waar ik mijn spullen snel heb klaargelegd. We begroeten elkaar en hij gaat tegenover me zitten. Hij heeft donkere kringen onder zijn ogen en het zweet staat op zijn voorhoofd. Ik probeer hem over te halen om naar huis te gaan, maar dat lukt niet. "I waited for you, because I really want to talk to you. With you I can talk about the things that are bothering me." Ik besluit dat het minste wat ik voor hem kan doen is naar hem luisteren. En het interview niet te lang maken. Met een bibberende Temwa – zijn armen om zichzelf heen geslagen van de kou – praat ik over de mogelijkheden die hij heeft om zijn stem te laten horen en te praten over problemen. Aan elke mogelijkheid zitten beperkingen en er blijven nauwelijks opties over. Dan besluit Temwa: "We have nowhere to go. They have a deaf ear on us. That's why I wanted to talk to you, even like this. You listen."

Het bovenstaande staat symbool voor de mate waarin mijn informanten mij graag hun verhaal wilden vertellen. Dit hangt samen met de beperkte mogelijkheden die zij hiertoe hebben in het dagelijkse leven. In dit hoofdstuk laat ik zien dat – naast de factoren die aan bod zijn gekomen – ook het ervaren van een gebrek aan *agency* een belangrijke rol speelt (Ryan en Deci 2000). Ik veronderstelde dat leerkrachten meer gemotiveerd zijn wanneer zij een grotere mate van *agency* ervaren. Onder *agency* versta ik het idee hebben iets te kunnen veranderen aan de omstandigheden om je heen, het kunnen aandragen van initiatieven en een stem hebben. Omdat dit nogal veelomvattend is, onderscheid ik het ervaren van *agency* binnen school en het ervaren van *agency* buiten school.

Binnen school.

Op alle scholen die ik bezocht heb, bestaan er mogelijkheden om informeel te overleggen met collega leerkrachten en de directeur. Bijna al mijn informanten geven in eerste instantie aan dat ze het idee hebben iets te kunnen veranderen binnen school en dingen te kunnen bespreken:

“I think I can change things inside this school. If we have observed something, we sit together to discuss. For example if there is a problem with a pupil, we can discuss what we should do.”

Grace, interview vijf maart 2009, urbaan Lilongwe.

“It is possible to share ideas. In case the subject you want to discuss is beneficial for the school. You can discuss it with other teachers. If you achieve an agreement, it can be implemented.” Temwa, interview zevenentwintig februari 2009, ruraal Lilongwe.

De voorbeelden die mijn informanten geven, zijn echter veelal minder gevoelige onderwerpen van schoolniveau. Belangrijke zaken dienen besproken te worden in de *staffmeeting*. Tijdens deze vergadering kunnen problemen en initiatieven besproken worden. Het is de bedoeling dat er aan het begin en eind van elk kwartaal een vergadering is, maar mijn informanten gaven aan dat dit minder vaak gebeurt. Zij zouden graag vaker een bijeenkomst willen:

“During these meetings we can air out our problems. Problems that are in our mind for a long time. These problems are affecting our teaching. We should voice out our concerns through these meetings. So it would be very good to have this meeting every month.” Blazio, interview zevenentwintig februari 2009, ruraal Lilongwe.

Blazio, leerkracht sinds 2004, geeft aan dat het niet voldoende kunnen uiten van zorgen zelfs het lesgeven beïnvloedt. Het type problemen en initiatieven dat besproken kan worden in de vergadering, dient echter ook hier niet te gevoelig van aard te zijn. Het kan bijvoorbeeld betrekking hebben op het aanleggen van een schooltuin of problemen die er zijn met leerlingen. Wanneer het gaat over een probleem met de directeur, kunnen leerkrachten dit hier niet bespreken. Hoewel Blazio dus aangeeft dat hij het fijn zou vinden als de vergadering vaker plaatsvond, kom ik erachter dat Blazio graag een platform zou willen hebben waar hij zijn zorgen kan uiten, maar dat hier nu vaak nog geen sprake van is:

Blazio: *The school leaders do not like to have it regularly. Sometimes there are teachers who criticize them, that is why they don't like it. Here it also happens. We should not criticize them, so that is why we do not have these meetings more regularly. I cannot change it.*

Ik: *So do you have the feeling that you can voice out during these meetings at the moment?*

Blazio: *If you do it carefully you can discuss some issues with your seniors. But in most cases we don't voice them out. We just stay quite. In our heart we speak about it, but in reality we stay quite.*

Ik: *Are you comfortable with that situation?*

Blazio: *It is better to voice out. Maybe than we could change something, it would make us feel better to voice out. But we are afraid, because he is our immediate boss. Maybe he will get angry or he will report it to the DEM [District Education Manager] and you will get transferred. At most schools it works like this, so there are a lot of unsolved problems.*

Zoals ook gebleken is uit observaties en focusgroepen laat hetgeen Blazio vertelt, zien hoe hiërarchisch het klimaat op school vaak is. Leerkrachten zijn bang voor de consequenties wanneer zij zich uit zouden spreken:

“To complain there are limited possibilities. If you want to complain about the headteacher, you cannot go to the headteacher himself. You cannot criticize. He is our boss, so you have to respect him. You can't say ‘I think you did something wrong’. Maybe sometimes you can go to the deputy headteacher for help. But you have to be cautious, have to do it carefully. It can come back to you as a boomerang.” Temwa, interview zevenentwintig februari 2009, ruraal Lilongwe.

“He is a person with authority and I am just a junior. So what can I do? The head teacher can report it to the officials if you disagree with something. He can say: ‘this one is rude’. So sometimes we fail to voice out.” Beston, interview twaalf maart 2009, ruraal Lilongwe.

Op alle scholen die ik bezocht heb, bestaat er een *School Management Committee*, een *Discipline Committee* en een *Adviser Committee*. De nadruk van deze comités ligt bij alle scholen op controle op het functioneren van leerkrachten. Er is weinig ruimte voor assistentie of het bespreken van problemen.¹⁸ Daarnaast dient iedere basisschool elke week bezocht te worden door een *Primary Education Adviser*¹⁹; voor leerkrachten de brug naar het ministerie van onderwijs. Bij een bezoek controleert de PEA het lesgeven en de lesplannen van de

¹⁸ Zo blijkt uit interviews op 27-03-2009, 12-03-2009, 18-03-2009 en observaties 18-03-2009, 24-03-2009.

¹⁹ Volgens de District Education Manager die ik geïnterviewd heb op 25-03-2009.

leerkrachten. Ook hier is er in de praktijk niet veel ruimte voor de leerkrachten om hun verhaal te doen. Bovendien komt de *PEA* niet elke week op iedere school. Op de stedelijke scholen was dit wel het geval, maar in het rurale gebied kwamen *PEA*'s vaak maar één keer per kwartaal.

Hoewel mijn informanten dus aangeven een bepaalde mate van *agency* te ervaren binnen school hebben zij het gevoel dat ze zich niet volledig uit kunnen spreken, met name ten opzichte van de directeur of andere personen met een hogere functie. Dit kan in mijn ogen effect hebben op hoe leerkrachten zich voelen in hun werk en op de mate van *agency* die zij ervaren, wat de mate van hun motivatie beïnvloedt (Ryan en Deci 2000). Sommige leerkrachten koppelen het ook aan motivatie:

“If I could speak out, I would be more motivated in my profession. Now you have these negative feelings in your heart, that make it difficult to perform good. If you are working and you are thinking about a certain problem that is bothering you, you cannot work good. Because it doesn't change. You don't feel free in your mind. If I could voice out, I would feel free, comfortable... and I would work harder.” Temwa, interview zeventwintig februari 2009, ruraal Lilongwe.

“I wish I could voice out. If I could voice out I would feel like I could change our circumstances. I would not have so many problems to deal with in my head every day. I would like to come to work again. Feel motivated.” Chimwemwe, informeel gesprek elf februari 2009, ruraal Lilongwe.

Buiten school

Boven schoolniveau geven mijn informanten aan dat ze weinig mogelijkheden hebben. Er bestaan verschillende instanties, maar leerkrachten die ik gesproken heb, hebben allemaal het gevoel dat ze niet gehoord worden.

Het onderwijssysteem.

Zoals aangegeven blijkt uit interviews dat leerkrachten niet gemakkelijk zelfstandig naar de *District Education Manager (DEM)* en hoger toe kunnen. Een DEM die ik gesproken heb, geeft zelf ook aan dat het niet de bedoeling is dat leerkrachten met problemen bij haar komen.

Mijn informanten geven aan weggestuurd te worden wanneer ze dit wel doen en bang te zijn voor een negatieve reactie:

“There are barriers. I cannot go to the peers myself, that’s not possible. They have the feeling that they are on top of the world, because they can fire people. But they are wrong. You have to treat each other with respect. But if we go there, they send us away. They can take your grade away without reason.” Beston, interview zeventien februari 2009, ruraal Lilongwe.

“We cannot go to the officials. It’s because we have this fear... If we go there, they respond in a negative way. They don’t respect us and they do not take us seriously. The fear in our head increases.” Blazio, interview zeventwintig februari 2009, ruraal Lilongwe.

Mijn informanten vinden het dus vervelend dat ze niet direct naar de DEM toekunnen. Ze denken dat de ketting van leerkracht tot ministerie te lang is en het ministerie daardoor niet de juiste informatie doorkrijgt:

“If we could go to the DEM ourselves, we could discuss our problems. We could explain ourselves, our perspective, our ideas. Now the PEA’s hide things [for the DEM], they deny our situation.” Beston, interview vier maart 2009, ruraal Lilongwe.

“If I could go straight to the DEM’s office, I would be more motivated. The DEM would get first hand information from me and I could get immediate feedback. That would be much better. It would make me more motivated in my job.” Blazio, interview tien maart 2009, ruraal Lilongwe.

De leerkrachten die ik gesproken heb zouden zich graag op hoger niveau willen kunnen uiten omdat ze nu niet het idee hebben dat men echt iets voor hen doet:

“The DEM knows, he is familiar with our situation. But nothing happens.” Stacey

“We have nowhere to go. If you go to the officials they say ‘this is the policy’. They do not assist you. They are not a lot of help.” Temwa, groepsgesprek elf februari 2009, ruraal Lilongwe.

Hetgeen Stacey en Temwa beschrijven zorgt ervoor dat zij zich niet serieus genomen voelen. Leerkrachten hebben het idee dat ze niets kunnen bereiken via het onderwijssysteem.

Teacher Union Malawi.

TUM, Teacher Union Malawi, is de enige leerkrachtenvakbond in heel Malawi. Iedere basisschoolleerkracht moet maandelijks contributie betalen aan *TUM*. Leerkrachten die ik gesproken heb zijn positief over de noodzaak van een vakbond die hen vertegenwoordigt, maar erg negatief over *TUM*. Ze vinden het vervelend dat ze elke maand aan *TUM* moeten betalen, omdat *TUM* volgens hen niets doet en corrupt is:

Stacey: *“We should be able to voice out through TUM, but people keep quite because TUM buys them off. So nothing happens.”*

Flolence: *“They are given a sweet.”*

Getrude: *“People stay quite when they get money. They cannot say anything.”*

Focusgroep negen maart 2009, urbaan Lilongwe.

Maureen: *“Me myself I don’t see anything they do. They don’t explain anything to us. They don’t show us what they did with the money. They have never done that. They say they are negotiating with the government, but when they get some money they become quite.”*

Focusgroep, zestien februari 2009, urbaan Lilongwe.

Als ik vraag of meerdere vakbonden geen idee is, zijn alle leerkrachten enthousiast. Op twee leerkrachten na, hadden ze hier zelf echter nog nooit over nagedacht. Ze hebben ook nu niet het idee dat ze dit zelf zouden kunnen bewerkstelligen om op die manier hun situatie te veranderen. Dit duidt wederom op het ervaren van een gebrek aan *agency*.

Teacher Development Centre.

Het *Teacher Development Centre (TDC)* is er om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te stimuleren. Op dit moment houdt het *TDC* zich voornamelijk bezig met begeleiding van leerkrachten bij het nieuwe curriculum. Daarnaast zijn er soms seminars over meer algemene onderwerpen zoals AIDS en is er een ontmoetingspunt voor leerkrachten. Betreffende het *TDC* geven mijn informanten aan dat het nog niet goed genoeg functioneert. Op het platteland ligt een *TDC* meestal ver weg en leerkrachten worden niet vaak uitgenodigd voor seminars. Hierdoor wordt er weinig gebruik gemaakt van het ontmoetingspunt, dat volgens leerkrachten ook niet de ruimte biedt om problemen zij tegenkomen te bespreken. Mijn informanten geven aan hier juist wel behoefte aan te hebben.

Media.

Leerkrachten kunnen alleen bij sommige onafhankelijke kranten en radiozenders hun verhaal doen. Volgens mijn informanten kun je echter ontslagen worden wanneer je klaagt over je arbeidsomstandigheden of over de regering en is anoniem spreken ook geen optie:

“The government doesn’t want us to talk to journalist. If you do it, you get fired. Because that’s an insult.” Temwa, informeel gesprek elf februari 2009, ruraal Lilongwe.

“The government says you don’t have the right to go to the media. Some teachers still go there and speak anonymously. But then you are a lyer according to the government. So we are stuck.” Blazio, interview negentien februari 2009, ruraal Lilongwe.

Leerkrachten vinden naar de krant of radio gaan geen echte mogelijkheid omdat het ze niet helpt. Demonstreren vinden de meeste informanten ook geen optie:

“Sometimes teachers try to organize themselves. I’ve also tried. But the government pays the secretariat of the teacher union to stop it. So the teacher union doesn’t support it any longer and has people fired. They say there is freedom of speech but there isn’t. Now we are just voiceless.” Temwa, interview elf februari 2009, ruraal Lilongwe.

“If you organize yourself with teachers and you go demonstrate, than you will get fired. That is not the right way. Demonstrating is not prohibited, but you have to follow the rules. You have to discuss first. Teachers have a voice, but you have to do it in a certain way. A lot of teachers are scared to get fired.” Wisdom, interview zeventien februari 2009, ruraal Lilongwe.

Ontslag is voor mijn informanten een grote angst, omdat ze een baan willen houden om hun familie te kunnen onderhouden. Volgens Wisdom bestaat er toch een mogelijkheid om te demonstreren; hij is positiever gestemd dan de overige leerkrachten die ik gesproken heb. Als ik hierop doorvraag blijkt waarom:

“I can organize myself with friends and stakeholders. And even some government officials. Me myself I have worked at the District Education Office, so they know me very well. That makes it easier for me. I know how they work and I know their weak spots, so they help me. If you organize professionally you won’t get fired. But you need stakeholders.” Wisdom, interview zeventien februari 2009, ruraal Lilongwe.

Bovendien blijkt uit latere gesprekken met Wisdom en zijn collega's dat Wisdom uit dezelfde plaats als de DEM komt. Over mogelijkheden binnen het onderwijssysteem is Wisdom dan ook positiever gestemd. Hij benadrukt in alle gevallen dat wanneer je iets voor elkaar wilt krijgen je het op de juiste manier moet doen en het helpt wanneer je de juiste vrienden hebt. Een veelvoorkomende uitspraak van hem was dan ook: *"If you knock on a door but the door is closed, try to go through the window"*. Dit voorbeeld geeft misschien nog wel beter dan alle andere citaten aan waarom het voor veel leerkrachten moeilijk is om zich te verenigen en te uiten, aangezien het merendeel niet de juiste vrienden op hoog niveau heeft en er voor hen zelfs geen dakraampjes open staan.

Het bovenstaande opgeteld zorgt ervoor dat mijn informanten het idee hebben dat ze geen kant op kunnen, dat ze niets kunnen veranderen aan de situatie waarin zij zich bevinden. Zoals Horace in een interview zei: *"There are no options. I am stuck."*²⁰ Mijn informanten geven aan niet over hun problemen te kunnen praten en dat het hen zou helpen wanneer ze zich wel zouden kunnen uiten. Verschillende leerkrachten koppelen het aan demotivatie:

"We get treated badly by the government. We have nowhere to go, nowhere to complain." That's why we come to school to have a job, not to work. We are not motivated. The government should take better care of us, than we would be motivated." Getrude, interview zesentwintig maart 2009, urbaan Lilongwe.

"Not being heard, influences my motivation every day. If they don't care about you, you're not happy." Pius, interview twaalf maart 2009, ruraal Lilongwe.

"Voicelessness, that we have nowhere to go. That's where the demotivation comes from. If we could go somewhere, I think we would be more motivated in our job." Temwa, tien maart, 2009, ruraal Lilongwe.

Het niet gehoord worden en het idee hebben niks te kunnen veranderen aan hun situatie, draagt in mijn ogen bij aan de demotivatie van mijn informanten. Hoewel dit berust op zelfkennis van mijn informanten, komt ook in de theorie terug dat het ervaren van *agency* van belang is voor motivatie. Ryan en Deci (2000) stelden dat mensen in hun werk een gevoel van *agency* willen behouden, dat mensen goed willen zijn in de dingen die men waardeert en dat mensen behoefte hebben aan betekenisvolle connecties met anderen. Naast een gevoel van *agency*, denk ik dat het inderdaad ook te maken heeft met waardering. Mijn informanten

²⁰ Horace, focusgroep negen maart 2009, urbaan Lilongwe.

hebben, zoals uitgelegd, het idee dat hetgeen zij doen niet gewaardeerd wordt. Het laatste punt van Ryan en Deci zie ik niet duidelijk terug in mijn eigen onderzoek. Wel kan ik toevoegen dat de verminderde motivatie ook kan komen doordat leerkrachten (omdat ze hun problemen niet kunnen uiten) tijdens hun werk bezig zijn met de problemen waarmee ze kampen en daardoor minder toekomen aan plezier in het lesgeven. Ook hier is weer goed te zien dat arbeidsmotivatie verschillende lagen heeft die door elkaar heen lopen.

Hoewel de leerkrachten die ik gesproken heb, binnen school het idee hebben dat ze met initiatieven kunnen komen is hun daadwerkelijke *agency* beperkt. Door de hiërarchische structuur kunnen ze zich niet volledig uiten en ze achten zichzelf niet in staat om hun eigen situatie te veranderen. Boven schoolniveau ervaren leerkrachten helemaal weinig *agency*. Ik veronderstelde dat een hogere mate van *agency* voor meer motivatie zou zorgen. In ieder geval kan ik het omgekeerde bevestigen. De lage mate van *agency* die mijn informanten ervaren draagt bij aan hun demotivatie. Dat men bezig is met het vervullen van basisbehoeften, wil niet zeggen dat men niet de behoefte heeft om hun gevoelens te uiten en *agency* te ervaren. Mijn inziens is die behoefte juist groot, doordat hun mogelijkheden daartoe beperkt zijn. Men heeft de hogere behoeften wel, maar is niet in staat ze te realiseren zolang men bezig met het vervullen van basisbehoeften. De theorie van Maslow (1946) sluit de theorie van Ryan en Deci over het belang van het ervaren van *agency* dus niet uit; de theorieën vullen elkaar aan.

Hoofdstuk 5: **Demotivatie en handelen**

Samen met Wisdom zit ik op een bankje, gemaakt van twee gehalveerde boomstammen. We zitten in de schaduw van een kleine boom, omringd door wat gras. Voor ons en rechts van ons bevinden zich gebouwtjes met klaslokalen en ik kan een leraar Engels horen geven. Ik heb net een diepte interview gehad met Wisdom en we praten nog een beetje na. Wisdom zucht: “Ooh, I’m tired of being a teacher. Eightteen years is a long time.” Dit is de man die me net heeft verteld dat hij lesgeven zo leuk vindt. Ik snap het niet: “But you still enjoy teaching?”. “Yes, but I am tired. Coming by foot, always have an empty stomach, thinking about our problems. I am tired.” Tijdens de lessen van Wisdom die ik later observeer, zie ik hem genieten. Hij vertelt vol enthousiasme aan zijn leerlingen. Hij zet groep acht verschillende keren in een kring in plaats van in rijen, en probeert juist de stillere kinderen bij de les te betrekken. Hij gebruikt veel voorbeelden, laat leerlingen zelf het antwoord ontdekken en maakt regelmatig een grapje. Hier ziet hij er vrolijk uit.

Voordat ik aan mijn onderzoek begon, dacht ik dat ik gemakkelijk het gedrag van een hoog gemotiveerde leerkracht zou kunnen scheiden van het gedrag van een laag gemotiveerde leerkracht. Nu kan ik zeggen dat het niet zo gemakkelijk is. Arbeidsmotivatie zit ingewikkeld in elkaar en lijkt in eerste instantie vaak eenvoudiger dan het in werkelijkheid is. In dit hoofdstuk laat ik zien hoe het staat met de mate van motivatie van mijn informanten en welke link er bestaat tussen deze motivatie en hun handelen.

Arbeidsmotivatie.

Toen ik mijn elf informanten die ik minstens drie keer gesproken heb in een diepte interview vroeg om hun eigen arbeidsmotivatie in te schatten, categoriseerde zeven van hen hun eigen motivatie als ‘laag’. Hiervan waren vijf leerkrachten van het laagste PT4 niveau en hebben dus nog nooit promotie gekregen. De andere twee waren van PT3 niveau, maar zijn werkzaam in het urbane gebied en hebben veel collega’s die al van PT2 niveau zijn. Van de overige vier van de elf classificeerde twee informanten hun arbeidsmotivatie als ‘hoog’ en de andere twee als medium. Van deze vier leerkrachten was er slechts één van PT4 niveau, twee van PT3 niveau en één van PT2 niveau.

Arbeidsmotivatie

Informant	Arbeidsmotivatie	Niveau	Urbaan/ruraal
Temwa	laag	PT4	Ruraal
Blazio	laag	PT4	Ruraal
Adam	laag	PT4	Ruraal
Pius	laag	PT4	Ruraal
Chimwemwe	medium	PT3	Ruraal
Wisdom	hoog	PT3	Ruraal
Beston	hoog	PT4	Ruraal
Stacey	laag	PT3 *	Urbaan
Getrude	medium	PT2	Urbaan
Makoko	laag	PT4	Urbaan
Grace	laag	PT3 **	Urbaan

**Veel PT2 collega's.*

***PT2 collega's en vrienden die vaker promotie krijgen.*

Van degene die hun arbeidsmotivatie niet als laag geclassificeerd hebben, is Wisdom de enige die zich *'on top of the world'* voelde wanneer hij les gaf. Beston gaf aan het lesgeven leuk te vinden omdat het zorgde voor inkomen, waarmee hij zijn familie kon onderhouden; Chimwemwe zei het lesgeven minder leuk te vinden door alle problemen en Getrude zei gemotiveerd te zijn voor de kinderen maar niet voor zichzelf.

Wanneer ik mijn data vergelijk kan ik opmerken dat de leerkrachten met een lager promotieniveau/lager inkomen ten opzichte van collega's (of wanneer hier weinig onderscheid bestaat het urbane gebied ten opzichte van het rurale gebied, of eigen promotie ten opzichte van vrienden in een arbeidssector met meer promotie) over het algemeen meer aangeven gedemotiveerd te zijn. Tevens zijn leerkrachten die het idee hebben geen stem te hebben en nergens terecht te kunnen meer gedemotiveerd. Leerkrachten met een hoger promotieniveau/hoger inkomen en leerkrachten die het idee hebben dat er mogelijkheden tot veranderen en uiten zijn, zijn gemotiveerder.

Tijdens diepte interviews, focusgroepen en informele gesprekken gaven verschillende leerkrachten aan dat bepaalde zaken (laag inkomen, weinig promotie, niet kunnen uiten) demotiverend waren. Ook gaven verschillende leerkrachten, maar niet allemaal, aan gedemotiveerd te zijn. In mijn ogen is dit echter niet exact hetzelfde.

Zoals aangegeven in het eerste hoofdstuk, vertelden veel informanten mij dat ze het lesgeven op zich wel leuk vonden. Tijdens observaties van lessen leek het hier ook op. Niet alleen uit observaties van Wisdom's lessen, maar bijvoorbeeld ook uit mijn observaties van Pius' lessen:

Het klaslokaal zit erg vol. Leerlingen knippen met hun vingers in de lucht om de beurt te krijgen. Pius staat enthousiast voor het bord. Zijn wenkbrauwen staan hoog en hij heeft een glimlach op zijn gezicht; hij heeft een vrolijke uitstraling. De Life Skills les gaat over verbale en non-verbale communicatie en Pius geeft veel voorbeelden. Hij steekt zijn hand op, buigt zijn vingers en beweegt zijn vinger vervolgens naar voren (het gebaar voor 'kom hier') en vraagt aan zijn leerlingen wat het betekent. Hij klapt samen met de hele klas één keer in zijn hand, wanneer een jongen in het midden van de klas het goede antwoord geeft. Pius maakt veel grapjes met zijn leerlingen en komt enthousiast over. Observatie negentien maart 2009.

In tegenstelling tot Wisdom geeft Pius echter aan een lage motivatie te hebben. Wisdom zegt dus een hoge motivatie te hebben, maar is wel 'tired of teaching'. Tijdens hun lessen komen ze toch allebei opgewekt over. Pius is echter wel een van de weinige die al van jongs af aan leerkracht wilde worden. Voor Temwa was het echter niet zijn droom om leerkracht te worden en hij wil nog steeds liever chauffeur worden. Hij categoriseert zijn eigen arbeidsmotivatie als laag. Maar ook bij hem bleek dit niet direct af te lezen uit zijn manier van lesgeven:

Temwa staat voor het bord met zijn rug naar de klas toe. Met een heel klein stukje krijt schrijft hij 'Science & Technology' bovenaan in het midden van het bord. Hij draait zich om en legt standard six uit dat het vandaag over 'movement in human beings' gaat. Er komen boekjes te voorschijn, maar er zijn veel kinderen die samen moeten doen met een boek. De leerlingen weten op welke bladzijde ze moeten zijn. Ik snap dat ze deze les hebben moeten voorbereiden. Temwa oogt rustig en heeft een vriendelijke, vrolijke uitstraling op zijn gezicht. Hij plakt met tape een gekreukt A3 vel op het houten, vale bord. Op het vel staat een tekening van een aangespannen arm. Hij vraagt de klas om in vier groepen te gaan zitten en de kinderen reageren meteen. Even is er een moment van enorme chaos omdat de volle klas die netjes in

rijtjes zat, zich nu in vier grote groepen probeert te verenigen. Maar de leerlingen zitten al snel op hun plek en bespreken de vraag die Temwa hen voorgelegd heeft. Sommige leerlingen zijn druk aan het praten, andere zijn wat afwezig. Temwa loopt van groep naar groep en spoort de stillere kinderen aan mee te kijken. Na een tijdje inventariseert hij welke groepen het antwoord al weten. Alle vier de groepen zijn klaar en per groep kies Temwa iemand uit die het antwoorden mag geven. Veel kinderen willen heel graag de beurt en knippen voortdurend met hun vingers in de lucht. Als een leerling het antwoord goed heeft reageert Temwa enthousiast en klapt samen met de hele klas één keer in zijn handen. Alle groepen wisten het goede antwoord. Observatie achttien maart 2009, ruraal Lilongwe.

Wat deze verschillende observaties aangeven, is allereerst dat het lastig is waar arbeidsmotivatie precies wel en geen betrekking op heeft. Hoewel ik denk dat sommige leerkrachten met overtuiging lesgeven en andere meer de dag proberen door te komen, komen er bij het vergelijken van mijn observaties van verschillende leerkrachten tijdens het lesgeven, geen enorm grote verschillen uit. De meeste informanten vinden lesgeven in een bepaalde mate 'leuk', komen tijdens observaties ook niet over alsof ze een hekel hebben aan lesgeven, maar vinden de problemen die er bij het leraarschap komen kijken demotiverend. Hoewel er ook leerkrachten zijn die het lesgeven zelf nooit leuk zijn gaan vinden, zijn het over het algemeen vooral het gebrek aan waardering en mogelijkheden om zich te kunnen uiten die een demotiverende werking hebben op mijn informanten. Het is mijn inziens dus niet zozeer een totale demotivatie in het lesgeven (echter ook geen totale motivatie in het lesgeven), maar demotivatie door de context eromheen. De een categoriseert zichzelf hierbij als gedemotiveerd, en de ander niet of zit er ergens tussenin.

Arbeidsmotivatie in handelen.

De vraag die rest is waarom deze demotivatie zo complex waar te nemen is in het gedrag van mijn informanten. Allereerst zijn de leerkrachten die ik gesproken heb op de eerste plaats bezig met overleven. Hun sociaal economische situatie is onzeker en elke dag hebben ze toch de verantwoordelijkheid om hun familie te onderhouden. Het behouden van een baan met een vast inkomen is daarom voor hen van groot belang. Zoals ik met verschillende citaten heb aangegeven, gaat het mijn informanten om overleven en het aannemen van elke baan die ze kunnen krijgen. Mijn informanten zijn bezig met het vervullen van basisbehoeften en weten dat ze daarvoor moeten werken. Zoals gezegd gaat het daarbij niet om plezier en motivatie in een baan; ze werken omdat ze willen overleven. Ze hebben hierdoor niet de ruimte om zich

bezig te houden met zelf-actualisatie (Maslow 1946). Dit wil echter niet zeggen dat ze hier geen behoefte aan hebben of dat ze totaal niet gemotiveerd zijn. Het wil wel zeggen dat dit niet duidt op intrinsieke motivatie, maar op externe dwang zoals ook Ryan en Deci (2000) aangeven.

Daarbij ben ik er tijdens verschillende momenten in mijn onderzoek achter gekomen dat mijn informanten anders omgaan met problemen en het tonen van hun emoties dan ik gewend ben. Wanneer hen iets dwars zit, uiten ze dit niet meteen. Het is minder vanzelfsprekend om dingen die je dwars zitten gelijk te bespreken, erover te klagen of mensen erop aan te spreken. Dit hangt vaak samen met het respect dat men moet tonen aan oudere mensen en aan mensen met een hogere functie:

“In our culture we have respect for elder people and also for people with higher functions. Because of this we cannot say everything we like. In our culture we cannot complain either. We are scared, because there is no one to help us if we do so. Because we should behave respectful. We have to be careful and we should not confront people directly.” Beston, interview twaalf maart 2009, ruraal Lilongwe.

“When there is an issue, we have to follow certain steps. We have respect for older, higher people. So that makes us not being able to say anything that comes up in our mind. And we cannot complain just like that. We should not always show it whenever we feel bad” Temwa, interview tien maart 2009, ruraal Lilongwe.

“In our culture, if something is bad en you want to do something about it, voice it out... than you should follow certain ways. You can discuss it calmly. And than you should wait. We have respect for higher people, they know better. So you cannot always openly show your opinion or your feelings. It might offend them.” Blazio, tien maart 2009, ruraal Lilongwe.

Dit tonen van respect zorgt ervoor dat men zich in de meeste gevallen stilhoudt. Bovendien laten mijn informanten het niet altijd zien als ze zich slecht voelen. Er is weinig ruimte voor leerkrachten om hun problemen te bespreken en dit komt dan ook niet veel voor. Mijn informanten doen wat ze moeten doen in hun werk en luisteren naar degene die hoger dan hen zijn:

“I have to show I do good in my work. Else the headteacher can say I don't respect him.” Beston, twaalf maart 2009, ruraal Lilongwe.

“I should show respect, so I better do good.” Adam, interview vierentwintig februari 2009, ruraal Lilongwe.

Hetgeen dat Beston en Adam vertellen, laat zien hoe doordrongen men is van het moeten tonen van respect. Het zou blijkbaar erg zijn wanneer de directeur zou zeggen of zien dat ze geen respect toonden. Deze waarde hebben mijn informanten waarschijnlijk op verschillende manieren tijdens hun opvoeding meegekregen. Ik heb geobserveerd hoe kinderen respect moeten tonen aan hun vader, door op hun knieën te gaan zitten wanneer hij tegen hen praat en ditzelfde heb ik ook gezien bij leerlingen ten opzichte van hun leerkracht. Respect tonen is belangrijk binnen de cultuur en men krijgt dit van kleins af aan mee op school, thuis en op andere plekken in de samenleving. Deze waarde heeft op sommige punten invloed op de manier waarop individuen handelen. Wat Bourdieu (1989) beschrijft met habitus, komt op dit punt dus ook terug bij mijn informanten. Doordat ze zo sterk gesocialiseerd zijn in het tonen van respect, hebben zij het idee dat zij zich niet openlijk kunnen uiten. Dit gaat zelfs door tot in het klaslokaal, aangezien men – zoals aangegeven in bovenstaande citaten – sterk het idee heeft daar goed te moeten presteren uit respect. Dit wordt versterkt door de controle die de directeur uitoefent. Dit is niet alleen een psychologische controle, maar kan ook heel fysiek zijn. Zo heb ik meerdere keren en op verschillende scholen geobserveerd hoe een directeur door de ‘ramen’ ging kijken om te zien of een leerkracht wel goed lesgeeft. Niet alleen de culturele waarde van het tonen van respect, maar dus ook het hiërarchische klimaat waarin mijn informanten zich iedere dag bewegen speelt via de habitus hierbij een rol. Wat Grace vertelt sluit hier bij aan:

“The problem is that we are just followers, we only follow. We listen to the bosses. We are just waiting, whatever they say. I’d like to be more active, but we’re not.” Grace, interview vijf maart 2009, urbaan Lilongwe.

Het is bovendien noemenswaardig dat ze aangeeft actiever te willen zijn, maar in meervoud spreekt wanneer ze zegt dat dit nu niet zo is. Hierdoor lijkt het alsof het voorbestemd is, wat er op duidt hoe doordrongen Grace ervan is dat het hoort om te volgen en af te wachten.

Het bovenstaande geeft iets aan over hoe de arbeidsmotivatie van mijn informanten tot uiting komt. Mijn informanten worden in hun denken en handelen dus beïnvloed door beperkende fysieke omstandigheden, maar ook door bepaalde gedragsregels. De sociale structuur beïnvloedt hun habitus, die op haar beurt weer het handelen van de leerkrachten

beïnvloedt. De begrenzen de fysieke omstandigheden en gedragsregels hebben tevens invloed op hun ervaring van *agency*. Men is door socialisatie de beschreven vorm van respect tonen en het hiërarchisch klimaat als norm gaan zien, wat maakt dat zij hier zelf ook naar handelen. Aan de andere kant heeft men wel de psychologische behoefte aan het ervaren van *agency*. Deze combinatie zorgt ervoor dat men het gevoel heeft vast te zitten. Doordat ze doordrongen zijn van de begrenzen de culturele regels en fysieke omstandigheden, hebben ze echter zelf ook niet het idee hier iets aan te kunnen veranderen. Dit vergroot hun ervaring van een gebrek aan *agency* en draagt bij aan hun demotivatie (Ryan en Deci 2000).

Daarbij zijn mijn informanten zoals gezegd bezig met overleven en is het behouden van hun baan daarom van groot belang. Deze externe drang zou groter kunnen zijn dan de behoefte om gevoelens (van demotivatie) te kunnen tonen en meer *agency* te ervaren. Deze factoren spelen tegelijkertijd een rol in het proces van arbeidsmotivatie. Dit zorgt ervoor dat de arbeidsmotivatie van mijn informanten niet eenduidig is en het daarom complex is om de mate van motivatie te lezen uit hun gedrag.

Conclusie

In mijn thesis ben ik ingegaan op de inhoud van arbeidsmotivatie en heb verschillende theorieën gepresenteerd die hier inzicht in gaven. Steeds heb ik naar voren gebracht dat arbeidsmotivatie gaat om de complexe verwevenheid van individu en omgeving. Dit heb ik uitgelegd aan de hand van Bourdieu's habitus, die daarmee duidelijk maakt dat individuen vorm geven aan de sociale structuur, maar de sociale structuur tegelijkertijd ook vorm geeft aan individuen en hun handelen. Van belang was ook Maslow's theorie (1946) die stelde dat men hogere behoeften niet kan realiseren wanneer men bezig is met het vervullen van basisbehoeften. Ryan en Deci (2000) benadrukten in hun theorie het belang van *self-determined* gedrag en het ervaren van *agency* voor de bevordering van motivatie. Telkens heb ik benadrukt dat motivatietheorieën vaak niet universeel toepasbaar zijn en er rekening moet worden gehouden met de culturele component van arbeidsmotivatie.

In het empirische gedeelte van mijn thesis heb ik me gericht op de manier waarop de arbeidsmotivatie van leerkrachten in Lilongwe geconstrueerd wordt. Ik had hierbij aandacht voor meer externe en meer interne factoren– met in het bijzonder het ervaren van *agency*. Mijn hoofdvraag was dan ook:

‘Waardoor wordt de arbeidsmotivatie van basisschoolleerkrachten in Lilongwe beïnvloed en welke rol speelt het ervaren van agency hierin?’

Betreffende de verschillende factoren heb ik laten zien dat het ervaren van een gebrek aan waardering een demotiverende werking heeft op mijn informanten. Hierbij gaat het zowel om gevoelsmatige waardering (sociale status, het gevoel niet gewaardeerd te worden door de regering) als om financiële waardering (gebrek aan inkomen, toelagen, promotie). Tevens heb ik naar voren gebracht dat het gebrek aan het ervaren van *agency* een groot probleem is voor mijn informanten. Hoewel men op schoolniveau het idee heeft met initiatieven te kunnen komen, is er geen ruimte om serieuze gevoelige onderwerpen aan te kaarten. Boven schoolniveau ervaren mijn informanten al helemaal geen mogelijkheden. Het ervaren van dit gebrek aan *agency* bevordert de demotivatie van de meeste leerkrachten die ik gesproken heb.

Het was echter complex om deze demotivatie van mijn informanten te lezen uit hun gedrag. Dit komt mijn inziens door een samenspel van twee onderliggende processen, waardoor het handelen van mijn informanten via hun habitus beïnvloed wordt. Het eerste punt

is dat mijn informanten bezig zijn met het vervullen van hun basisbehoeften en die van hun familie. Het grootste deel van de leerkrachten wilde in eerste instantie geen leerkracht worden, maar koos hiervoor door omstandigheden. Plezier en motivatie in hun werk is dan ook niet hun eerste prioriteit, het behouden van hun baan wel. Ze hebben niet de ruimte om bezig te zijn met zelf-actualisatie, maar wel de behoefte. Deze externe drang om te overleven zou groter kunnen zijn dan de drang om gevoelens (van demotivatie) te kunnen tonen.

Ten tweede hebben mijn informanten – doordat ze zo sterk gesocialiseerd zijn in het tonen van respect en het gedragen naar het hiërarchische klimaat – het idee dat zij zich niet openlijk kunnen uiten. Ook hun demotivatie denken ze hierdoor niet te mogen/kunnen uiten, omdat ze respect moeten tonen en hun baan willen behouden. Doordat men het tonen van respect en het hiërarchisch klimaat als norm is gaan zien, handelen zij hier zelf ook naar. Men heeft echter wel de psychologische behoefte aan het ervaren van *agency*, wat ervoor zorgt dat men het gevoel heeft vast te zitten. Doordat mijn informanten doordrongen zijn van de begrenzende culturele regels en fysieke omstandigheden en zij bezig zijn met het vervullen is van basisbehoeften, hebben ze echter zelf ook niet het idee hier iets aan te kunnen veranderen. Dit vergroot hun ervaring van een gebrek aan *agency* en draagt bij aan hun demotivatie (Ryan en Deci 2000). Ik heb duidelijk gemaakt dat deze twee processen ervoor zorgen dat de arbeidsmotivatie van mijn informanten niet eenduidig is en het daarom complex is om de mate van motivatie te lezen uit hun gedrag. Deze analyse maakt duidelijk hoe verschillende meer externe en interne factoren met elkaar verweven zijn in hun beïnvloeding van arbeidsmotivatie. Dit maakt arbeidsmotivatie tot een zeer complex fenomeen dat niet gepresenteerd dient te worden als zijnde universeel in de manier waarop het geconstrueerd wordt. Doordat arbeidsmotivatie beïnvloed wordt door een verwevenheid aan factoren, is ook de relatie tussen motivatie en gedrag niet eenduidig. Van zeer groot belang hierbij is de culturele component, die de sleutel kan zijn tot het doorgronden van arbeidsmotivatie en het handelen van individuen.

Bibliografie

Bennell, P.

2004 Teacher motivation and incentives in Sub-Saharan Africa and Asia. Brighton: Knowledge and Skills for Development.

Bennell, P. & Akyeampong, K.

2007 Teacher motivation in Sub-Saharan Africa en South Asia. *Department for International Development (DFID), Educational Papers. Researching the issues*, 71.

Bourdieu, P.

1989 Vive la crise. In: Pels, D. (ed.), *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Genneep, pp. 51-66.

Campbell, J.P. & Pritchard, R.D.

1976 Motivation theory in industrial and organizational psychology. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 62: 9-15.

Chaudhury, N.; Hammer, J.; Kremer, M.; Muralidharan, K., & Halsey Rogers, F.

2006 Missing in action: Teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, 20(1): 91-116.

Davidson, E.

2007 The pivotal role of teacher motivation in Tanzanian education. *The Educational Forum*, 71(2): 157-166.

Dom, L.

2005 Het nut van Giddens' structuratietheorie voor empirisch onderzoek in de sociale wetenschappen. *Mens en Maatschappij* 80(1): 69-91.

Edwards, F.

2005 The neglected heart of educational development: primary teacher education strategy in Malawi. *Journal of education for teaching*, 31(1): 25-37.

Ford, M.E.

1992 *Motivating Humans. Goals, emotions and personal agency beliefs*. London: Sage Publications.

Gagné, M. & Deci, E.L.

2005 Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26: 331-362.

Garrett, M.

1999 Teacher job satisfaction in developing countries. *Educational research supplemental series*. Department For International Development, Londen.

Iyengar, S.S. & Lepper, M.R.

1999 Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76: 349-366.

Jacobs, D.

1993 Het structurisme als synthese van handelings- en systeemtheorie. *Tijdschrift voor sociologie*, 14: 335-360.

Kadzamira, E.C.

2006 Teacher motivation and incentives in Malawi. Zomba: *Centre for Educational Research and Training*, University of Malawi.

Klein, H.J.

1989 An Integrated Control Theory Model of Work Motivation. *Academy of management review*, 14(2): 150-172.

Latham, G.P. & Pinder, C.C.

2005 Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56(1): 485-516.

Maslow, A.H.

1946 A theory of human motivation. In Harriman, P.L. (ed.), *Twentieth Century Psychology: recent developments in psychology*, pp. 22-49. New York: The Philosophical Library.

Mitchell, T. R.

1982 Motivation: New directions for theory and research. *Academy of Management Review*, 17(1):80-88.

Pinder, C.

1984 *Work motivation*. Glenview: Scott, Foresman.

Ryan, R.M. & Deci, E.L.

1985 *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Ryan, R.M. & Deci, E.L.

2000 Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1): 54-67.

Steers, R.M. & Sanchez-Runde, C.J.

2002 Culture, motivation, and work behavior. In: Gannon, M. & Newman, K. *The Blackwell handbook of cross-cultural management*. Madlen: Blackwell, 190-217.

UNDP Human Development Report 2007/2008. *Fighting climate change: Human solidarity in a divided World*.

<http://hdrstats.undp.org/indicators/113.html> Geraadpleegd op 11-06-2009.

Voluntary Service Overseas, 2002. *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*.

http://www.vso.org.uk/Images/position_papers_what_makes_teachers_tick_tcm8-2981.pdf

Geraadpleegd op 24-11-2008.

Bijlage 1: **Reflectieverslag**

Hoewel ik voor vertrek goed voorbereid was qua theoretisch kader, wist ik van tevoren eigenlijk totaal niet wat me te wachten stond. Ik was nog nooit in Malawi geweest, nog nooit drie maanden van huis geweest en ik had nog nooit een serieus interview gedaan. Mijn eerste veldwerk is me echter heel erg goed bevallen. Ik had geen problemen bij het vinden van zeer veel behulpzame informanten en kon gelukkig goed Engels met ze spreken. Ik heb veel diepte interviews gedaan, focusgroepen gehouden en geobserveerd. Ik was blij om er achter te komen dat ik interviewen erg leuk vind en dat het steeds beter ging. Het was fijn om bezig te zijn met een onderwerp dat ik zelf had uitgekozen en waarvoor mijn interesse niet uitgeput raakte. Ik wilde steeds meer data verzamelen en meer te weten komen over de arbeidsmotivatie en de omstandigheden van mijn informanten.

Natuurlijk waren er ook een aantal lastige kwesties gedurende mijn onderzoeksperiode. Zo was ik tijdens mijn veldwerk – zoals aangegeven – uit veiligheidsoverwegingen erg afhankelijk van mijn chauffeur voor transport, wat er voor zorgde dat ik niet overal naar toe kon en regelmatig te laat kwam. Toch leerde ik hier rekening mee houden en heb ik voldoende verschillende plekken kunnen bezoeken. Een ander lastig punt, ook tijdens het verwerken van mijn data in deze thesis, is de complexiteit van arbeidsmotivatie. Het is soms moeilijk je vinger te leggen op wat arbeidsmotivatie nu precies inhoudt en wat wel en niet wijst op demotivatie. Zeker wanneer je een berg data voor je hebt liggen. Deze moeilijkheid heb ik terug weten te brengen door mijn interviews goed te ordenen naar thema en per thema verschillende interviewgedeeltes te vergelijken. Dit gaf mij een gestructureerd gevoel en zorgde ervoor dat ik geen data vergat. Omdat arbeidsmotivatie zo'n complex en vaak ook intern proces is, was het tevens een grote uitdaging om tot de kern van de arbeidsmotivatie van mijn informanten te komen. Hoewel dit waarschijnlijk nooit geheel lukt en mij ook niet volledig gelukt is, was dit wel waarnaar ik streefde. Lastig was hierbij dat mijn onderzoek voor een gedeelte op de zelfkennis van mijn informanten berustte. Zoals ik ook al aangegeven heb in de inleiding schat ik het introspectief vermogen van mijn belangrijkste informanten hoog in en heb ik daarnaast gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden. Ik geloof daarbij in het diepte interview en heb telkens doorgevraagd op belangrijke onderwerpen en ben meerdere keren teruggekomen op belangrijke zaken, om zo de kwaliteit van mijn data te bevorderen. Bovendien denk ik dat – hoewel motivatie ook onbewuste componenten heeft – mijn informanten zichzelf het beste kennen en dat het gaat om het

verhaal dat zij willen vertellen. Wel was het belangrijk om bij antwoorden ook tussen de regels door te luisteren en te letten op mijn eigen '*fingerspitzengefühl*'²¹. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld zei dat hij zijn baan leuk vond, classificeerde ik dat niet meteen als intrinsiek gemotiveerd. Ik ging er op door waarom de leerkracht het leuk vond en kwam er dan bijvoorbeeld achter dat hij/zij het leuk vond omdat het zorgde voor een inkomen, wat dus meer met extrinsieke motivatie te maken heeft. De methoden die ik gebruikt heb, hebben de betrouwbaarheid van mijn data vergroot.

Concluderend heb ik veel geleerd van zowel mijn veldwerkperiode als van de periode waarin ik deze thesis heb geschreven. Ik heb geleerd hoe zeer een goede voorbereiding kan helpen in het veld; hoe ik moeilijkheden vaak zelf op kon lossen; hoe erg ik kan genieten van het doen van antropologisch veldwerk; en dat ik een volgende keer van tevoren nog dieper na zal denken over mijn onderzoeksvragen en methoden.



Bonen pellen met leraressen en leraressen in opleiding in hun huis, elf februari 2009, ruraal Lilongwe.

²¹ Fingerspitzengefühl is niet alleen gevoel voor kwaliteit, maar ook gevoel voor de subtiliteiten die daarbij horen, de details die er toe doen, de juiste toon. Het is een goed ontwikkeld gevoel of vaardigheid om een (delicate) situatie juist in te schatten en erin op te treden.

<http://www.moorsmagazine.com/fingerspitzengefühl.html>, geraadpleegd op 05-06-2009.

Bijlage 2: Summary

According to a lot of studies there is a trend of demotivation among primary teachers in developing countries. Because teachers are very important for the quality of education, I decided to focus on this particular group during my research in Lilongwe. I was eager to see if teachers really were demotivated and if so, why? On top of that I wanted to gain insight in the process of work motivation. I had the supposition that if teachers have the feeling that they have a say and that they can change their circumstances – in other words experience agency – they would be more motivated. My main question therefore was:

‘Which factors influence the work motivation of primary teachers in Lilongwe and what is the role of experiencing agency?’

For my research I have visited several primary school in Lilongwe, during a nine week period from February till April 2009. Four of the schools I have visited intensively and here I spoke to my informants several times. In total I have spoken to thirty-eight teachers, of which eleven I have spoken at least three times. I have also talked with an educational professor and with a District Education Manager.

In the beginning of this thesis I have given different motivation theories to broaden the understanding of the concept. Important is theory of Maslow (1946) who says that people who are busy trying to fulfill their basic needs, cannot deal with higher needs as self-actualization. Another theory comes from Bourdieu who speaks about *habitus*. Individuals shape the social structure, but the social structure also influences individuals and the choices they make through the *habitus*. The *habitus* is a system of unconscious schemes that determine the thinking and acting of individuals. This system is determined by the social conditions that structure ones habitussystem (rearing at home, school and in society) on the one hand, and the specific possibilities one has on the other. After this theory I have drawn up the context of my informants and discussed the uncertain social economic situation in Malawi and the hierarchical, corrupt climate in the society.

In the empirical part of my thesis I have discussed the influence on work motivation of more intern factors – factors related to motivation as a result of pleasure from the activity itself – and more extern factors – factors related to motivation as a result of certain consequences attached to the activity. I have discovered that factors related to reward have a

major impact on the work motivation of my informants. This includes financial reward – with factors being income, allowances and promotion – as well as emotional reward – with factors being receiving respect and having the feeling of being appreciated. Regarding more intrinsic factors it was striking to discover that most of my informants did not had the dream to become a teacher. For my informants it has still got to do more with keeping their job, as a way to survive, than with the actual pleasure and interest in the job. On top of this the teachers I spoke have the feeling that they do not have a voice. They have the feeling they cannot go anywhere to talk about their problems. On school level they have the idea that they can come with initiatives, but they cannot voice out more serious and sensitive concerns. Above school level they have the idea that their possibilities are very limited and that they cannot achieve anything at all. Experiencing this lack of agency is also demotivating for most teachers I spoke with.

However, it was very complex to abstract this demotivation of my informants from their behavior. In my opinion this is because of two underlying causes, that together influence the acts of my informants through their *habitus*. The first point is that my informants are trying to survive; they are busy fulfilling the basic needs of themselves and their family. Pleasure and motivation in their work is not their first priority, keeping their job is. This extern drive could be stronger than the drive to be able to express their feelings (of demotivation). The second point is that my informants have the idea – because they are so strongly socialized in having to show respect and acting up to the hierarchical climate – that they cannot express themselves freely. They cannot show their demotivation either, because they have to show respect and they want to keep their job. They do have the need to experience agency, but because they are still busy fulfilling basic needs they can, however, not realize this need. This gives them the feeling they are stuck, what contributes to experiencing a lack of agency and therefore a lack of motivation. These two processes contribute to work motivation of my informants being ambiguous and make it very complex to abstract demotivation from their behavior.

Bijlage 3: **Kaart Lilongwe**

Urbaan en ruraal Lilongwe²²



Omcirkelt de plaats van de vier belangrijkste scholen die ik bezocht heb.

²² http://maps.google.com/maps?f=q&source=s_q&hl=en&geocode=&q=Lilongwe,+Malawi&sll=37.0625,-95.677068&sspn=25.704151,35.947266&ie=UTF8&ll=14.133912,34.108429&spn=1.028074,1.231842&z=10&iwloc=A&pw=2