



**Gemeente Rotterdam**



# ‘Het moet ook uit de mens zelf komen’

Een multilevel onderzoek naar de invloed van Rotterdamse teamleiders op het leerklimaat van hun medewerkers.

Romy van der Linden – Masterthesis Public Administration  
Erasmus Universiteit Rotterdam - Augustus 2015

A.R. van der Linden (Romy)  
#360126

Faculteit der Sociale Wetenschappen  
Public Administration  
Master Arbeid, Organisatie en Management

Scriptiebegeleider: Prof. dr. Bram Steijn  
Tweede lezer: dr. Brenda Vermeeren

Gemeente Rotterdam  
Expertisecentrum voor Leren en Ontwikkelen  
Stagebegeleiders: Saskia van der Hoek & Nita Wissink

Augustus 2015



## Voorwoord

Daar is hij dan, eindelijk! Na ruim zes maanden zwoegen en ploeteren ligt er een masterscriptie waar ik trots op ben. Trots dat ik voor het uiterste ben gegaan, dat ik heb geprobeerd alles eruit te halen wat erin zat. Mijn begeleider Bram Steijn heeft mij dan ook wel eens moeten terugfluiten dat wat ik wilde onderzoeken teveel was of een multilevel analyse op drie niveaus te ingewikkeld. En daar ben ik hem dankbaar voor, want uiteindelijk heb ik liever dat ik een paar dingen grondig heb onderzocht dan veel dingen oppervlakkig: kwaliteit boven kwantiteit.

De gehele periode is een ongelooflijke rollercoaster van een ervaring geweest! Gevoelens dat je goed op weg was en mooi op schema zat tot de momenten dat je je realiseerde dat er nog zó veel te doen was, volgden elkaar in hoog tempo op. Het was fijn dat ik vrij snel mijn doel voor ogen had over wat ik wilde onderzoeken, met welke theorie en hoe, maar zelfs dan valt het nog niet altijd mee. Alleen al voor het informeren, herinneren en bedanken van de enquêterespondenten, heb ik ruim 200 e-mails verzonden. Stressvol was het dan ook toen de enquêtes nog uitgezet moesten worden en de meivakantie en andere feestdagen naderden, gelukkig hebben alle e-mail herinneringen hun werk gedaan. De analyse was het toppunt, in mijn geval was het werkelijk zo dat de laatste loodjes het zwaarste wogen. Kiezen voor een analyse die je eigen begeleider nog nooit heeft uitgevoerd, is op zijn zachts gezegd een uitdaging. Ik wil hem dan ook bedanken dat hij ondanks dat, mij bleef aanmoedigen dat ik goed op weg was en nog steeds de nodige sturing gaf over wat mogelijke interessante verbanden konden zijn. Dankbaar ben ik ook voor de hulp van de tweede lezer, Brenda Vermeeren, die bekend is met de analyse. Zij kon mij een zet in de goede richting geven en tussendoor helpen met mijn keuzes. Alhoewel de weken dat zij en mijn begeleider toevallig tegelijkertijd in de analyseperiode op vakantie waren, niet meevielen.

Vooraf in die laatste periode heeft de mentale support van familie en vrienden mij dan ook erg geholpen, al heb je niet altijd evenveel zin om erover te praten, het was toch fijn om met hun continue interesse en luisterend oor even alle frustraties te kunnen uitten. Daarnaast waren velen van hen ook testpersonen voor mijn enquêtes, waarvoor dank!

Bovendien wil ik mijn stagebegeleidsters bedanken voor hun praktische inzichten over wat al dan niet toepasselijk was voor de organisatie en de hulp die zij mij boden om aan de juiste informatie en bronnen te komen. Los daarvan kijk ik terug op een erg gezellige stageperiode waarin ook alle flexibiliteit werd geboden voor het schrijven en doen van mijn onderzoek.

Natuurlijk had ik net als iedere andere onderzoeker graag al mijn hypothesen bevestigd gezien, echter geven deze uitkomsten ook belangrijke inzichten. Ondanks dat, ben ik blij met het eindresultaat. Met mijn grote ambitie heb ik kunnen bewijzen wat ik in mij heb, maar heb ik ook waardevolle dingen geleerd voor later.

Ik wens u veel leer- en leesplezier!

Romy van der Linden  
Augustus 2015

## Samenvatting

De economische crisis heeft ook de gemeente Rotterdam geraakt. In 2011 werd een bezuinigingsmotie aangenomen die stelde dat hun kosten in 2015 met twintig procent moesten verlagen. Dit heeft gevolgen voor de werknemers bij de gemeente. Mensen zijn verplicht langer door te werken, de bezuinigingen leiden er toe dat er meer uitstroom is van medewerkers, en tegelijkertijd is het ook belangrijk om een aantrekkelijke werkgever te blijven. Investeren in het leren en ontwikkelen van medewerkers zou een oplossing zijn voor al deze uitdagingen. Immers kunnen mensen dan beter doorstromen naar andere functies, ze gaan efficiënter werken en het laten zien dat je als organisatie zorg draagt voor je medewerkers, maakt je een aantrekkelijke werkgever.

De gemeente Rotterdam hecht ook waarde aan de ontwikkeling van haar medewerkers, zij heeft zelfs een eigen Expertisecentrum voor Leren & Ontwikkelen. Het concernbrede opleidingsbeleid richt zich op de medewerkers en specifiek de groep leidinggevendenden. Echter, in hoeverre kunnen leidinggevendenden hun medewerkers helpen met hun ontwikkeling? Die ontwikkeling is afhankelijk van de eigen motivatie en kunde om te leren, maar denkbaar is wel dat het hebben van leermogelijkheden en een leergierige cultuur daarbij helpen. De centrale vraag is dan ook: In hoeverre kunnen leidinggevendenden van de gemeente Rotterdam het leerklimateet waarbinnen hun medewerkers leren, beïnvloeden? Met als doel het doen van aanbevelingen over het optimaliseren van die invloed van leidinggevendenden op het leerklimateet van hun medewerkers. De aanbevelingen zijn maatschappelijk relevant voor de leidinggevendenden en medewerkers van de organisatie, maar ze kunnen ook gelden voor andere soortgelijke publieke organisaties. Bovendien dragen de onderzoeksresultaten bij aan de wetenschap, omdat het verschillende 'gaps' of witte vlekken opvult, onder andere op de causaliteit tussen leiderschap en leren.

Het managen van mensen in een organisatie heeft als doel bepaald gedrag teweeg te brengen, zodat organisatieprestaties kunnen worden behaald (Steijn & Groeneveld, 2013). Een deel van die managementactiviteiten richt zich op de personeelsontwikkeling. Het AMO-model verklaart welke elementen ervoor kunnen zorgen dat prestaties worden bereikt. Die elementen zouden zijn: het vermogen om te presteren (*Ability*), de motivatie (*Motivation*) en de mogelijkheden (*Opportunities*) ervoor (Boxall & Purcell, 2011). Vertaald naar gerichte leer- en ontwikkelprestaties zouden er dus leervermogen, leermotivatie, en leermogelijkheden moeten zijn. Deze driedeling werd beaamd door andere leer- en ontwikkelliteratuur, waarbij sommige auteurs stelden dat de leermogelijkheden een belangrijk beginpunt zijn. Een andere benaming voor leermogelijkheden in een organisatie, is het leerklimateet. Een leerklimateet kan bepaalde voorwaarden bevatten, zoals: steun van de organisatie en de leidinggevendende, tevredenheid met leren en de beschikbaarheid van bronnen of methoden om te leren en ontwikkelen. Echter, in de literatuur wordt het leerklimateet ook gezien als de sfeer en de leercultuur die op de werkplek heerst. Die cultuur kan meer explorerend zijn waarin afzonderlijk ruimte is voor ieder individu of meer regulerend waar het leren en ontwikkelen collectief plaatsvindt (Baars-Van Moorsel, 2004).

Verscheidene onderzoeken lieten zien dat de direct leidinggevendende van belangrijke invloed kan zijn op het leren en ontwikkelen of het leerklimateet van diens medewerkers. Maar met wat kan een leidinggevendende dan beïnvloeden? De gehanteerde contingentiebenadering stelt dat, ten opzichte van de universalistische benadering, een goede leidinggevendende zich laat leiden door de


situatie en aan de hand daarvan zijn rol het beste vormgeeft. De competentie benadering, die daar onder te plaatsen is, bleek geschikt voor dit soort onderzoeksvraagstukken, en ziet leiderschap als het hebben van meerdere competenties. De vier leiderschapscompetenties die indirect kunnen helpen bij het behalen van prestaties zijn: eigenschappen, vaardigheden, stijlen en wijzen van ontwikkeling (Van Wart, 2012). Doordat mensen variëren op die competenties, kunnen zij ook een andere invloed hebben op, in dit geval, het ervaren van een leerklimaat. Voor ieder van die competenties zijn verschillende variaties onderzocht om te zien welke (het beste) van invloed is. Voor de leiderschapsstijlen waren dit vier variaties: de ondersteunende stijl, de coachende stijl, de delegerende stijl en de directieve leiderschapsstijl. De verwachtingen waren dat de eerste twee stijlen positief van invloed zouden zijn op het ervaren van een leerklimaat en de laatste twee negatief. Tevens werd aan de hand van diezelfde theorie ook verwacht dat de eerder besproken leermotivatie en het leervermogen uit de AMO-driedeling van invloed zijn op die relatie tussen de stijl en het ervaren van een leerklimaat. Wat betreft de vaardigheden werden er in theorie en onderzoeken drie variaties verondersteld: vaardigheden die gericht waren op het omgaan met mensen, het volbrengen van taken of op het naleven van de strategische organisatie opgaven. Verwacht werd dat enkel de mensoriënterende vaardigheden positief van invloed zouden zijn en de andere twee negatief van invloed bij het ervaren van een leerklimaat. Onderzoek toonde aan dat leidinggevendenden meer interpersonele eigenschappen kunnen hebben of dominantere eigenschappen. De *Big Five* eigenschappen uit de psychologische literatuur werden hiernaast gelegd en twee daarvan bleken overeen te komen met die eerdere betekenissen: mildheid en extraversie. Uit het onderzoek werd verwacht dat de interpersonele eigenschap mildheid positief van invloed zou zijn op het ervaren van een leerklimaat en de dominante eigenschap extraversie negatief. Ten slotte liet theorie zien dat er twee soorten van leren zijn, informeel en formeel, waar drie methoden onder vallen: leren via ervaring of zelfstudie, en scholing. Verwacht werd dat als een leidinggevende meer informeel leert via ervaring of zelfstudie, dat de medewerkers dan meer een leerklimaat zouden ervaren dan wanneer de leidinggevende formeel leert via scholing.


Omdat het onderzoek een verband toetst tussen twee groepen, de leidinggevende en diens medewerkers, is bij beide groepen een online enquête uitgezet. Om verschillende redenen zijn daarbij enkel teamleiders benaderd als leidinggevendenden en slechts uit twee clusters van de gemeente Rotterdam. De data is geanalyseerd door middel van een multilevel analyse in SPSS. Om deze kwantitatieve data wat meer in perspectief te kunnen plaatsen, zijn er aanvullend enkele diepte-interviews gedaan met teamleiders. Voornamelijk met betrekking op de huidige context van de gemeente Rotterdam, alsmede bevestigingen of verklaringen van bepaalde verbanden.


De analyse liet allereerst zien dat de medewerkers, ondanks de bezuinigingen, een ruimte mate van leermotivatie bezitten en in sterke mate een leerklimaat ervaren. De leercultuur die zij daarbij ervaren is voornamelijk explorerend. Als onderdeel van het leerklimaat, werd de steun van de organisatie het laagst ervaren en de steun van de leidinggevende het hoogst. Hoewel de invloed van de leidinggevendenden op het ervaren van een leerklimaat uiteindelijk niet bleek af te hangen van diens competenties, zoals verwacht. Daarmee zijn alle veronderstelde hypothesen van het onderzoek niet bewezen, ook de contingente hypothese over het moderatie effect van het leervermogen en de leermotivatie niet. Wel blijkt dat de teamleiders door het hebben van een hogere opleiding het ervaren van een leerklimaat kunnen vergroten. Hoewel verdiepende analyses laten zien dat hier mogelijk andere oorzaken aan ten grondslag liggen. Zo geven hoger


opgeleide teamleiders leiding aan teams met vrouwelijke, oudere en hoger opgeleide medewerkers en is de aard en inhoud van hun werk verschillend. Daarnaast is een belangrijke bevinding dat het leerklimaat niet zo zeer op teamniveau door teamleiders beïnvloed wordt, maar op medewerkerniveau door de leermotivatie van de medewerkers zelf. Echter blijken de leidinggevendenden wel de leermotivatie te kunnen verhogen, zodra zij meer ervaring hebben en een meer extraverte persoonlijkheid. Bewezen is dat zij daarmee indirect het ervaren van een leerklimaat vergroten. Naast deze waardevolle inzichten heeft het onderzoek tevens ondersteuning gevonden voor: de theorie van het AMO-model, de theorie over het leerklimaat, en de nauwe samenhang tussen de eigenschappen en vaardigheden, ondanks hun zichtbare verschillen.


Deze conclusies hebben tot vijf aanbevelingen geleid:

 *Behoud de hoge leermotivatie van de medewerkers en het explorerende en sterke ervaren leerklimaat, door de teamleiders en medewerkers meer kennis te laten delen via een drietal manieren.*

 *Richt je meer op maatwerk en individueel niveau, door als teamleider meer gebruik te maken van POP's om behoeften te achterhalen, zodat de leerklimate beter aansluiten op de wensen van de individuele werknemer en de leermotivatie wordt behouden en verhoogd.*

 *Wees creatief met de bezuinigingen, door medewerkers meer informeel te laten leren en te belonen met leer- en ontwikkelmogelijkheden, zodat op een efficiënte wijze de organisatiesteun en het ervaren leerklimaat verhoogd, alsmede de leermotivatie van de medewerkers.*

 *Laat het gemeente onderzoeksinstituut (OBI) de achterliggende factoren onderzoeken voor het verband van de opleiding van de teamleider met het ervaren van een leerklimaat, zodat hiermee uiteindelijk het ervaren leerklimaat kan worden behouden en versterkt.*

 *Zet ervaren leidinggevendenden in als teamleiders en zorg ervoor dat zij zich minder extravert gedragen, door medewerkers op de voorgrond te zetten, zodat de leermotivatie en daarmee het ervaren van een leerklimaat verhoogd.*

# Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Samenvatting.....	4
1. Aanleiding.....	10
§1.1 Probleemstelling.....	11
§1.2 Maatschappelijke relevantie.....	11
§1.3 Wetenschappelijke relevantie.....	12
§1.4 Leeswijzer.....	12
2. Casusbeschrijving.....	13
§2.1 Context.....	13
§2.2 Positionering vraagstuk.....	13
3. Theoretisch Kader.....	15
§3.1 Leren en ontwikkelen.....	15
§3.1.1 Leerklimaat.....	17
§3.2 Leiderschap.....	19
§3.2.1 Competency-based approach.....	20
§3.3 Leiderschapscompetenties.....	21
§3.3.1 Leiderschapsstijl.....	21
§3.3.2 Vaardigheden.....	23
§3.3.3 Eigenschappen.....	25
§3.3.4 Ontwikkeling leidinggevend.....	26
§3.4 Conceptueel model.....	28
4. Operationalisering en meting.....	29
§4.1 Strategie.....	29
§4.1.1 Enquêtes.....	29
§4.1.2 Interviews.....	29
§4.2 Steekproef en respons.....	29
§4.3 Operationalisatie.....	31



§4.3.1 Enquête: Leerklimaat van medewerkers.....	31
§4.3.2 Enquête: Leiderschap .....	35
§4.3.3 Enquête: Controlevariabelen .....	39
§4.3.4 Interview: Vragenlijst .....	41
§4.4 Data-analyse .....	41
§4.5 Kwaliteit van het onderzoek .....	41
5. Analyse van resultaten.....	43
§5.1 Factor- en betrouwbaarheidsanalyses.....	43
§5.2 Beschrijvende statistiek .....	45
§5.2.1 Leerklimaat medewerkers .....	45
§5.2.2 Leermotivatie en -vermogen.....	46
§5.2.3 Leiderschapsstijl.....	46
§5.2.4 Leider Vaardigheden.....	47
§5.2.5 Leider Eigenschappen .....	48
§5.2.6 Ontwikkeling leidinggevendenden .....	48
§5.2.7 Bivariate correlaties .....	48
§5.3 Toetsende statistiek.....	50
§5.3.1 Voorwaarden multilevel analyse.....	50
§5.3.2 <i>Proces van de multilevel analyse</i> .....	51
§5.3.3 Uitkomsten multilevel analyse.....	55
§5.3.4 Verdiepende statistische analyses .....	57
§5.4 Kwalitatieve analyse.....	60
6. Conclusies en aanbevelingen .....	62
§6.1 Conclusie.....	62
§6.2 Implicaties van het onderzoek .....	64
§6.3 Aanbevelingen .....	65
§6.4 Reflectie .....	68



Literatuurlijst .....	70
Bijlagen .....	76
Bijlage 1 – Leadership Action Cycle (Van Wart, 2012) .....	76
Bijlage 2 – Survey leerklimaat (Coetzer, 2007) .....	76
Bijlage 3 – Survey eigenschappen (John & Srivastava, 1999).....	78
Bijlage 4 – Survey leermotivatie (Van der Heijde et al., 2006) .....	79
Bijlage 5 – Medewerkerenquête.....	80
Bijlage 6 – Teamleiderenquête .....	85
Bijlage 7 – Vragenlijst interviews .....	91
Bijlage 8 – Bivariate Correlaties Medewerkerenquête .....	92
Bijlage 9 – Bivariate Correlaties Teamleiderenquête .....	93
Bijlage 10 – Uitgebreide resultaten #5 Random Slope & Intercept .....	95

# 1. Aanleiding

*Human Resource Management* (HRM) is het managen van menselijke bronnen in een organisatie. Die menselijke bronnen bevinden zich in drie stromen: de instroom, doorstroom en uitstroom. In deze tijden van crisis ontstaan er gevolgen voor al die stromen, Steijn en Groeneveld (2013) zien daarin verschillende HR-uitdagingen. Zo moet er meer gepresteerd worden met minder overheid (meer uitstroom), mensen moeten langer doorwerken (de doorstroom) en tegelijkertijd is het ook belangrijk om een aantrekkelijke werkgever te blijven (instroom). Volgens Koning en Van Ravenhorst (2011) zijn dit soort uitdagingen aan te gaan door werknemers te laten leren en ontwikkelen. Aantrekkelijk en goed werkgeverschap kan bijvoorbeeld verworven worden door het zorgen voor een leeromgeving en de ontwikkeling van je personeel (Krikke, 2010). Medewerkers worden tevens duurzaam inzetbaar door hun bredere ontwikkeling. En ze zullen beter presteren, waardoor 'minder overheid' geringere problemen oplevert (Koning & Van Ravenhorst, 2011).

Ook de gemeente Rotterdam ziet dit belang in en is al jaren betrokken bij de ontwikkeling van hun medewerkers, zij heeft zelfs een eigen Expertisecentrum voor Leren & Ontwikkelen (Gemeente Rotterdam, 2015a). Uit de Personeelsmonitor onder gemeenten in 2013 (A+O Fonds, 2013) blijkt dat alle gemeenten groot inzetten op het ontwikkelen van hun medewerkers, onder andere door Individuele Loopbaanbudgetten en de Strategische Personeels Planning. En hoewel ruim 90% van de gemeenten geen onderscheid maakt in hun opleidings- of ontwikkelingsbeleid voor groepen medewerkers, blijkt dit in de G4 (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht) meer te gebeuren. Één van die specifieke doelgroepen waar het opleidingsbeleid extra aandacht aan geeft, zijn de leidinggevenden. Zo is er bij de Gemeente Rotterdam specifiek *Management Development*-beleid (Gemeente Rotterdam, 2014a). Tevens wordt deze groep in het bijzonder aangehaald in hun strategische HR-agenda (Gemeente Rotterdam, 2014b, p.2):

*'We stimuleren de duurzame inzetbaarheid van management en medewerkers. Door hen op basis van hun talenten en ambities flexibel in te zetten, daar waar zij hun bijdrage aan de doelstellingen voor de stad het beste kunnen leveren. We ondersteunen dat door structureel te investeren in de ontwikkeling en groei van managers en medewerkers'.*

Dit laat zien dat Rotterdam, net als de drie andere grote steden van Nederland, zich in het bijzonder inzet voor leidinggevenden. Het *Management Development*-beleid (2014a) haalt aan dat die groep medewerkers van belang is om de visie en doelstellingen van de gemeente te realiseren, waaronder de ontwikkeling van medewerkers. Gefocust wordt dus op de groep leidinggevenden bij het onderzoeken van medewerkers' ontwikkeling. Die ontwikkeling is deels afhankelijk van de motivatie en kunde van de medewerkers zelf, echter is een belangrijke voorwaarde wel de *mogelijkheid* om te kunnen leren en ontwikkelen. Het leerklimaat waarin werknemers zich bevinden, bepaalt in hoeverre zij kunnen leren en ontwikkelen. Wat tevens meer collectief hetzelfde kan zijn of individueel verschillend, door eigen interpretatie en beoordeling (Berson et al., 2006). Gezien de strategische HR-agenda van de gemeente Rotterdam (2014b) wordt verwacht dat zij leerklimate wil faciliteren als ondersteuning en stimulering van de ontwikkeling, maar hoe past de rol van de leidinggevende daarin? En hoe verhoudt zich dit in verschillende clusters van de gemeente?

## §1.1 Probleemstelling

Het doel van dit onderzoek is het doen van aanbevelingen over het optimaliseren van de invloed van leidinggevenden op het leerklimaat van hun medewerkers, door het analyseren van resultaten uit enquêtes en diepte interviews. Om dit doel te behalen zal de volgende hoofdvraag worden beantwoord:

*In hoeverre kunnen leidinggevenden van de gemeente Rotterdam het leerklimaat waarbinnen hun medewerkers leren, beïnvloeden?*

De beantwoording van deze vraag zal gestructureerd plaatsvinden aan de hand van een aantal deelvragen. Allereerst komen twee vragen aan bod over de theoretische inzichten, wat betreft het leren en ontwikkelen van medewerkers en de mogelijke invloed van leidinggevenden. Vervolgens wordt er empirisch gekeken wat de invloed van de leidinggevenden is op het leerklimaat van diens medewerkers. Daarna volgt een beantwoording over de confrontatie tussen de theorie en de bevindingen in de praktijk. Ten slotte worden aanbevelingen en randvoorwaarden gesteld bij het beantwoorden van de laatste deelvraag.

- Welke inzichten biedt de literatuur over het leren en ontwikkelen van medewerkers?
- Welke relevante factoren biedt theorie over de invloed van leidinggevenden?
- Wat is de invloed van leidinggevenden in de gemeente Rotterdam op het leerklimaat van de medewerkers?
- In hoeverre komt de praktijk van de gemeente Rotterdam overeen met verwachtingen uit de literatuur over de invloed van leidinggevenden bij het ervaren van een leerklimaat door hun medewerkers?
- Hoe en onder welke randvoorwaarden kan de gemeente Rotterdam zorgen dat leidinggevenden het leerklimaat van hun medewerkers kunnen optimaliseren?

## §1.2 Maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek, naar de invloed van een leidinggevende op het leerklimaat van diens medewerkers, draagt bij aan de kennis voor verschillende groepen in de maatschappij. Allereerst zijn de resultaten relevant voor de *leidinggevenden* in de organisatie, wat betreft het besef van hun belang voor het leren en ontwikkelen van hun ondergeschikten. Zij kunnen hieruit leren hoe zij nog beter de ontwikkeling van medewerkers kunnen ondersteunen. De uitkomsten van het onderzoek kunnen bovendien ook *medewerkers* dienen in hun bewustzijn waar hun ontwikkeling door beïnvloed wordt. Op deze wijze kunnen zij proberen hun ontwikkeling meer, minder of anders te laten beïnvloeden. Het is tevens maatschappelijk relevant, omdat het een publieke organisatie betreft met dienstverlening. De *inwoners van Rotterdam* worden dus ook geraakt als de prestaties van de medewerkers omhoog gaan door een betere ontwikkeling op hun werk. De gemeente Rotterdam kan ten slotte een voorbeeld zijn voor andere gemeenten of *publieke organen*, waardoor de maatschappelijke waarde nog groter wordt. Hoewel de focus van de gemeente Rotterdam voornamelijk intern ligt, zien ook zij een groter belang van het leren en ontwikkelen van hun personeel: je leert voor *jezelf*, je leert voor (en met) de *organisatie*, en je leert voor (en met) de *stad* (2014b).

### §1.3 Wetenschappelijke relevantie

Het belang van *Human Resource Development* (HRD), als onderdeel van *Human Resource Management*, wordt de laatste jaren steeds groter. Vooral wat betreft de ontwikkeling van de medewerkers en het effect op de organisatieprestaties daarbij (Werner & DeSimone, 2011). Vaak is dan ook het leren en ontwikkelen van de gehele organisatie onderzocht, omdat dit collectief makkelijker te meten en te koppelen is aan de organisatieprestaties (Goh & Richards, 1997). Dit onderzoek zal wetenschappelijk bijdragen, doordat het meer inzichten geeft over de *individuele* en *team* mogelijkheden tot leren en ontwikkelen.

Hameed & Waheed (2011) zagen ook het belang in van dat individuele niveau, zij bekeken het verband tussen individueel leren en presteren. Opvallend is dat veel onderzoek is gericht op het leren en ontwikkelen als oorzaak, wat andere zaken tot gevolg heeft. Bij Goh & Richards (1997) en Hameed & Waheed (2011) waren dat prestaties, maar ook de baantevredenheid en organisatietoewijding (Birdi et al., 1997) werden onderzocht als gevolg. Onderzoek naar factoren die het leren en ontwikkelen van medewerkers beïnvloeden, heeft minder aandacht gekregen. Dit onderzoek is dan ook van wetenschappelijke waarde, doordat de ontwikkeling van medewerkers wordt gezien als mogelijk gevolg van een factor: de leidinggevende.

Onderzoeken die de leidinggevende meenamen als beïnvloedende factor, richtten zich vaak slechts op één element van de leidinggevende. Bijvoorbeeld diens leiderschapsstijl, met name de vorm transformationeel leiderschap (Dvir et al., 2002; Vera & Crosnan, 2004; Amitay, Popper, & Lipshitz, 2005). Naast de stijl als invloed op de ontwikkeling van medewerkers, is ook de relatie met de ondergeschikte '*Leader-Member Exchange*' (Bezuijen et al., 2010) of het gedrag van de leidinggevende (Bezuijen et al., 2009) al eens onderzocht. Een meer *veelomvattende kijk* op de rol van de leidinggevende, als oorzaak, is daarbij nog weinig bestudeerd.

Eerdere onderzoeken waarin wel veelomvattend werd onderzocht, bekeken het verband andersom of in een andere context. Zo vonden Brown & Posner (2001) dat mensen die actiever leerden, zich meer bezig hielden met leiderschapsgedrag. Zij onderzochten dit overigens enkel bij managers, waar dit onderzoek ook een koppeling op *meerdere niveaus* maakt: van leidinggevende naar medewerker. Leithwood et al. (2008) maakten ook een koppeling tussen niveaus, maar richtten zich op de onderwijssector. Zij bestudeerden het effect van schoolleiders op het leren en ontwikkelen van leerlingen. Dit onderzoek is dus tevens van wetenschappelijke waarde, doordat het zich richt op een *nieuwe context*, namelijk die van een gemeente. Daar waar een goede dienstverlening voor de burgers centraal staat en niet in de context al inherent leren en ontwikkelen van ondergeschikten het doel is.

### §1.4 Leeswijzer

Na het belichten van de centrale vraag en relevanties van het onderzoek, wordt in het volgende hoofdstuk eerst de context beschreven en de positionering van het vraagstuk daarin. Daarna zal een overzicht worden gegeven van de reeds opgedane theoretische kennis in dit domein, en wordt benadrukt wat leidend is voor dit onderzoek. In hoofdstuk vier worden de gebruikte methoden en technieken verantwoord, alsmede de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. Hierna worden de onderzoeksresultaten gepresenteerd en geanalyseerd. In het slothoofdstuk zal een reflectie volgen op de onderzoeksimplicaties en –beperkingen, en worden praktische aanbevelingen gegeven op basis van de conclusies.

## 2. Casusbeschrijving

Alvorens de diepte wordt ingegaan op de bestaande kennis over dit vraagstuk, wordt eerst een schets van de organisatie gemaakt: de gemeente Rotterdam. Dit zodat een helder beeld ontstaat van de context waarin de gemeente zich momenteel bevindt en hoe dit onderzoeksvraagstuk daarbinnen te positioneren is.

### §2.1 Context

De crisis gaat ook de gemeente Rotterdam niet voorbij. In 2011 nam de gemeenteraad 'Motie 31' aan: de bezuinigingsmotie die stelde dat de kosten van de gemeentelijke organisatie in 2015 20% lager moeten zijn dan in 2010. De gemeente kreeg nieuw vorm met clusters en één concerndirectie. Informatievoorziening, ICT en huisvesting werden voortaan centraal geregeld (Gemeente Rotterdam, 2015b). Dit uitte zich in een opdeling van zeven clusters, die allen verantwoordelijk werden voor een bepaald domein, zodat de gemeente efficiënter kan functioneren. Die zeven clusters zijn: Dienstverlening (DV), Stadsbeheer (SB), Maatschappelijke Ontwikkeling (MO), Stadsontwikkeling (SO), Werk & Inkomen (W&I), Rotterdamse Service Organisatie (RSO) en de Bestuursdienst (BSD) (Gemeente Rotterdam, 2015c).

### §2.2 Positionering vraagstuk

Het Expertisecentrum voor Leren en Ontwikkelen (ELO) dat betrokken is bij dit onderzoeksvraagstuk, valt onder het cluster de Rotterdamse Service Organisatie. De RSO was in 2006 opgericht als de Servicedienst, waar leren en ontwikkelen werd geplaatst onder De Rotterdam Academie, wat later de Rotterdamse School werd en pas sinds 2013 het Expertisecentrum voor Leren en Ontwikkelen wordt genoemd. Hoewel ELO dus verschillende benamingen heeft gekend, bestaat deze omvangrijke en gespecialiseerde aandacht voor leren en ontwikkelen sinds 2006. Het cluster RSO bestaat uit samengevoegde bedrijfsvoeringstaken op het gebied van financiën, inkoop, personeel & organisatie, onderzoek, communicatie, ICT, facilitair en juridische zaken. Het richt zich op de bedrijfsvoering van de hele gemeente en biedt geïntegreerde diensten voor al die andere clusters. Ze helpen hen met het optimaliseren, digitaliseren en automatiseren van de primaire processen, zodat daarmee de dienstverlening aan de burger kan worden verbeterd en mogelijk ook de kosten worden verlaagd. Die centralisatie kwam voort uit de bezuinigingen en beoogde een efficiëntieverbetering van 20% (College van B&W, 2012; Gemeente Rotterdam, 2014c).

Volgens het coalitieakkoord van 2014-2018 moet in 2018 specifiek bij de RSO 40 miljoen euro zijn bespaard door goedkoper, slimmer en flexibeler te werken (Gemeente Rotterdam, 2014c). Deze bezuinigingen, en die van het gehele concern, wil de gemeente onder andere bereiken door een fusie tussen de RSO en de BSD (Gemeente Rotterdam, 2015d). De Bestuursdienst is de staf van het gemeentebestuur en het concern. Daarbij leidt een wisselende omvang van het college ook tot een andere omvang van die bestuursondersteuning: secretaresses, woordvoerders, politiek adviseurs etc. Aangezien de bestuursdienst ook ondersteunende taken uitvoert, kan deze kleine groep mensen zich aansluiten bij de service organisatie. Met een overzichtelijke bedrijfsvoering zou de BSD ook met 20% minder mensen kunnen (College van B&W, 2012).

Het nieuwe gefuseerde cluster zal bekend staan als: Concernstaf & Bedrijfsvoering. Beoogd wordt om een uniform Rotterdams bedrijfsvoeringbeleid te ontwikkelen, die beter aansluit op de wensen van de uitvoerende collega's in hun werk voor de stad (Gemeente Rotterdam, 2015d). De uniformiteit zal moeten worden bereikt door een centrale organisatie van mensen en budgetten te creëren. Deze fusie zou een besparing op moeten leveren van 18 miljoen euro (Gemeente Rotterdam, 2014d).

Deze samenvoeging van clusters leidt natuurlijk ook tot een samensmelting van culturen, waaronder de aanwezige leer- en ontwikkelcultuur. Wellicht gaan leidinggevendenden bij de BSD heel anders om met het leren en ontwikkelen van hun medewerkers dan de leidinggevendenden bij de RSO. Een praktische aanleiding voor dit onderzoek vanuit de gemeente Rotterdam is dan ook om na te gaan of leidinggevendenden bij de BSD en de RSO zorgen voor een andere mate van ervaren leerklimaat of een ander type leercultuur.

Van de 10.934 *full-time* banen (fte's) die de gemeente Rotterdam (2014e) heeft, zijn er 46,5 belegd bij ELO en dus gericht op de ontwikkeling van de medewerkers. Dit zijn de adviseurs, docenten, coaches en logistieke ondersteuners van het Expertisecentrum voor Leren en Ontwikkelen. Specifiek bij ELO moet er ook bezuinigd worden, maar liefst 1,9 miljoen van de 6,3 miljoen begrote uitkomsten, in een tijdsbestek van één tot twee jaar (Gemeente Rotterdam, 2015f). ELO ondersteunt alle clusters op basis van hun ontwikkelvragen, waarbij de focus steeds meer van de klassieke opleidingsvormen (scholing) naar leren geïntegreerd in het werk gaat (ervaring en gerichte feedback). Dit wordt ook wel het 70-20-10 principe genoemd: 70% van het leren vindt plaats op de werkplek en in het werk zelf, 20% door gerichte intervisie, coaching en feedback, en 10% door formele trainingen en opleidingen. Het expertisecentrum ondersteunt daarnaast het collectieve en individuele leren. Voor de individuele leerprocessen is er het opleidingsportaal Sofie, waar medewerkers zich kunnen inschrijven voor de klassieke opleidingen en trainingen. Via dat portaal kunnen managers ook collectieve leervragen stellen voor hun gehele team of afdeling. Om te bepalen waar ELO hun beschikbare middelen voor opleiden en ontwikkelen het beste in kunnen zetten, maken zij gebruik van opleidingsplannen per cluster en een gemeentebrede strategische personeelsplanning (Gemeente Rotterdam, 2014b).

### 3. Theoretisch Kader

Dit hoofdstuk zal verhelderen wat in de theorie wordt verstaan onder de hoofdconcepten en wat er al bekend over is. Zo is er volgens Berson et al. (2006) weinig systematisch onderzoek waarin leiderschap en leren wordt gekoppeld. Om een systematische wijze te kunnen hanteren, wordt in dit onderzoek gewerkt met omvangrijke raamwerken over leerklimaten (Baars-van Moorsel, 2004; Coetzer, 2007) en een veelomvattend model over leiderschap (Van Wart, 2012). Allereerst wordt het leerklimaat besproken, zodat inzichtelijk wordt hoe dit concept kan verschillen en variëren. Het AMO-model (Boxall & Purcell, 2011) neemt daarbij een centrale rol om de positionering van het leerklimaat te begrijpen. Dit wordt aangevuld met *Human Resource Development*-literatuur over het leren en ontwikkelen van medewerkers. Vervolgens wordt het concept van 'de leidinggevende' afgebakend en ingevuld, door het kiezen van een leiderschapsbenadering. Het model van Van Wart (2012), de *Leadership Action Cycle*, dient daarbij als kader dat elementen van leiderschap aanhaalt, wat wordt ingevuld en ondersteund met bestaande onderzoeken en theorie over die leiderschapselementen.

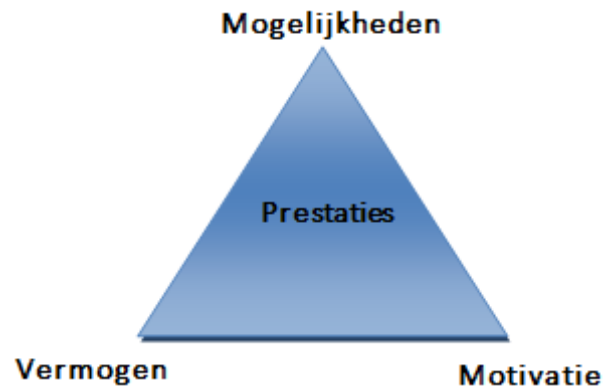
#### §3.1 Leren en ontwikkelen

*Human resource management* (HRM) is '...het uitvoeren van activiteiten door een organisatie om het menselijk kapitaal in de organisatie gewenst gedrag te laten vertonen en daarmee te laten werken aan het behalen van organisatiesucces' (Steijn & Groeneveld, 2013). De activiteiten gericht op het managen van menselijk kapitaal zijn te onderscheiden in vier categorieën, Thijssen (2009) maakte een 'historisch-wetenschappelijke' indeling. De eerste HR-activiteiten waren volgens hem gericht op de Arbeidscondities, daarna kwam er aandacht voor de Arbeidsverhoudingen en -relaties, vervolgens voor Personeelsvoorziening activiteiten, en ten slotte voor Personeelsontwikkeling. Het managen van deze laatste activiteiten wordt ook wel *Human Resource Development* (HRD) genoemd. Dit HR-deelgebied bestaat het kortst, ongeveer vanaf de jaren '60, en bevat activiteiten als: team- en organisatieontwikkeling, individuele leeractiviteiten (*off-the-job* en *on-the-job*) en loopbaanontwikkeling. Thijssen (2009) stelt verder dat HRD, net als de andere drie deelgebieden, slechts indirect bijdraagt aan de organisatieprestaties. HRM-activiteiten kunnen HRM-outputs beïnvloeden, zoals de personeelsopbouw, arbeidsproductiviteit, en arbeidsklimaat, maar dit zijn tussendoelen voordat de organisatiedoelen kunnen worden behaald. Het laten leren en ontwikkelen van medewerkers is dus geen losse activiteit zonder beoogd doel, het wordt ingezet ten einde de algehele prestaties van de individu en van de organisatie te verbeteren (Boxall & Purcell, 2011). Holton (in: Van Bommel en Stegen, 2011) ondersteunt dit door te stellen dat individuele prestaties nodig zijn om prestaties op organisatieniveau te behalen.

Een model dat verklaart hoe HRM-praktijken uiteindelijk kunnen bijdragen aan het bereiken van organisatieprestaties, is het AMO-model (zie figuur 1). Volgens dit model beïnvloeden HRM-activiteiten drie zaken op individueel niveau die essentieel zijn voor het behalen van prestaties: de *Ability*, *Motivation* en *Opportunity* om te presteren. Medewerkers zullen presteren zodra zij het vermogen, de motivatie en de mogelijkheden ertoe hebben. Daarbij horen alle drie de factoren aanwezig te zijn: ze werken als functie en beïnvloeden elkaar (Boxall & Purcell, 2011). De gewenste prestaties kunnen ook gaan over hun eigen ontwikkeling. Redenerend vanuit het AMO-model, zou je dan kunnen verwachten dat individuele (leer)prestaties worden bereikt, zodra er



(leer)vermogen, (leer)motivatie en (leer)mogelijkheden zijn. Deze gedachte wordt ondersteund door Holton (in: Van Bommel en Stegen, 2011) die deze drie elementen ook aanhaalt als determinanten voor leeropbrengsten (prestaties) van de individu. De medewerkers moeten dus kunnen, willen en mogen leren, voordat zij daadwerkelijk zullen leren en ontwikkelen.



Figuur 1: AMO-model

Hoewel het AMO-model stelt dat de factoren als functie werken en alle drie nodig zijn, worden er door diverse auteurs redenen gegeven die beargumenteren dat de leermogelijkheden een erg belangrijke determinant zijn voor het behalen van prestaties. Werner en DeSimone (2011) stellen zo dat de motivatie en het vermogen interne factoren zijn, afhankelijk van de medewerker zelf, waar de leermogelijkheden meer extern kunnen worden gecreëerd door de organisatie of leidinggevende. Holton (in: Van Bommel en Stegen, 2011) verduidelijkt dit door te stellen dat voor het vermogen, de persoonsgebonden kennis, vaardigheden en capaciteiten van belang zijn en voor motivatie de persoonlijke interesses en doelen. De medewerker moet uiteindelijk zelf de kunde en bereidheid bezitten. Echter, is voor de mogelijkheden een leergierige en ondersteunende omgeving nodig, die een leidinggevende directer kan beïnvloeden. Aangezien dit onderzoek zich richt op de leidinggevende, wordt verwacht dat diens invloed het grootst is bij de leermogelijkheden. Een tweede reden komt van Kessels & Smit (2000), die de leermogelijkheden zien als voorwaarde voor het behalen van een leerprestatie als kennisproductiviteit. Mensen hebben volgens hen vermogen nodig om kennis op te nemen en te produceren, en motivatie om op zoek te gaan naar die kennis. Echter, zonder het beschikbaar stellen van mogelijkheden tot het verkrijgen van die kennis, komt de kennisproductie als prestatie sowieso niet tot stand. Alle drie de onderdelen staan dus in relatie met elkaar, maar het leerklimaat dient als belangrijk beginpunt voor de leerprestaties van medewerkers. Ten slotte wees onderzoek van De Coole (2007) uit dat specifiek de leermogelijkheden een goede voorspeller zijn van de ontwikkeling van mensen en dus hun prestaties daarin. Samenvattend worden de leermogelijkheden in dit onderzoek dus centraal gesteld, omdat: het de meest externe factor is van de medewerkers waar de leidinggevende invloed op kan hebben; het is een belangrijk beginpunt voor het verkrijgen van leerprestaties; en het is een goede voorspeller van de ontwikkeling van mensen. Gezien de literatuur worden de leermotivatie en het leervermogen tevens wel onderzocht om de samenhang tussen de drie factoren te achterhalen, dit komt later verder aan bod (§4.3.3).

### §3.1.1 Leerklimaat

In de literatuur staan de leermogelijkheden ook wel bekend als een definitie van het leerklimaat, hoewel het leerklimaat ook een andere definitie kent. Volgens de eerste benadering bevat een leerklimaat de leermogelijkheden en leervoorwaarden van een werkplek: *'It are the opportunities for learning, contained in the material and social surroundings'* (Illeris, 2004: p.431) en *'Bij het creëren van een leerklimaat ligt de focus op het creëren van voorwaarden die nodig zijn om informatie voor mensen nuttig te maken'* (Kessels & Smit, 2000: p.18). Een tweede definitie van het leerklimaat is dat het wordt gezien als de heersende sfeer en de leercultuur: *'De op een werkplek heersende waarden ten aanzien van leren'* (Baars-van Moorsel, 2004:p. 160). Ondanks dat Baars-van Moorsel meer uitgaat van de tweede definitie, onderschreef zij ook dat de randvoorwaarden belangrijk zijn. De diverse auteurs laten zien dat beide definities van belang zijn, daarom zal voor dit onderzoek een combinatie van die definities van het leerklimaat worden gehanteerd, te weten:

*'De op de werkplek aanwezige mogelijkheden en heersende cultuur ten aanzien van leren'.*

Dit roept drie belangrijke thema's op: hoe achterhaal je een leerklimaat, wat valt er precies onder die leermogelijkheden, en is de cultuur collectief voor iedereen hetzelfde of individueel specifiek?

Entwistle (1991) liet zien dat de percepties van studenten (leersubjecten) over hun leeromgevingen *meer* beïnvloedde hoe zij leerden, dan die context zelf. Volgens hem zou het dus van belang zijn om de *percepties* van de medewerkers over de leermogelijkheden te achterhalen. Steijn en Groeneveld (2013) kaarten dit belang ook aan, zo stellen zij: *'Omdat het uiteindelijk de werknemers zijn die de prestaties moeten leveren, is hun perceptie van de beoogde HRM-instrumenten van cruciaal belang'*. Ook Holton (in: Van Bommel en Stegen, 2011) sprak nadrukkelijk over de percepties van de werkomgeving. Het onderzoeken van de *gepercipieerde* mogelijkheden en waarden zal dus meer inzicht geven dan de leermogelijkheden en -cultuur uit beleid in kaart te brengen. Ondanks dat deze auteurs het belang van die percepties aankaarten, blijft een kanttekening wel dat het ervaren leerklimaat door de medewerkers geen zekerheid geeft over de daadwerkelijke leermogelijkheden.

Coetzer (2007) vindt het ook van belang om je op de percepties van de werknemers te richten, als je het aanwezige leerklimaat wilt achterhalen. Volgens hem zijn de aanwezige leermogelijkheden en voorwaarden in te delen naar vier onderwerpen. Allereerst moet er gekeken worden naar de 'Kenmerken van de werkomgeving', waar de leermogelijkheden en steun van de organisatie naar voren komen. Ten tweede is het van belang om de 'Individuele steun van de leidinggevende' inzichtelijk te maken. Ten derde zou het achterhalen van de '(On)tevredenheid met leren' bijdragen om het leerklimaat te begrijpen. En ten slotte moeten de 'Hulpmiddelen voor leren', als zijnde methoden en bronnen waarmee of waar vanuit geleerd wordt, in kaart worden gebracht. Tezamen geven deze vier onderdelen een vrij volledig beeld over hoe die leermogelijkheden en voorwaarden van het leerklimaat verschillend door werknemers kunnen worden gepercipieerd. In ieder onderdeel wordt tevens het belang van de leidinggevende benadrukt.

Het derde thema in de leerklimate literatuur is dat er een tweedeling is wat betreft auteurs die beargumenteren dat het leerklimate collectief of individueel is. Mikkelsen en Grønhaug (1999: p. 32) ondersteunen het idee van collectieve leerklimate en deden daar onderzoek naar bij publieke organisaties: *'..the quality of the organizational learning climate affects the rate of organizational learning, which in turn influences organizational performance'*. Zij bekeken daarbij onder andere de mogelijkheden van leren en de tevredenheid daarmee, maar wel in relatie tot organisatiegebeurtenissen: *'In order for learning to be organizational, individual learning must in some way connect to the needs of the organization'* (1999: p.32). Berson et al. (2006) zeggen juist dat leren niet consistent hoeft te zijn met de organisatie en dat leren meer persoonlijk gefaciliteerd kan worden. Baars-van Moorsel (2004) ziet deze tweedeling niet als een debat waarin een leerklimate altijd collectief of individueel is, de tweedeling is eerder terug te leiden naar twee typen leerklimate met verschillende leerculturen. De één meer collectief en de ander meer individueel, getypeerd als een regulerend en explorerend leerklimate (Baars-Van Moorsel, 2004). In tabel 1 worden vijf waardedimensies weergegeven waar deze twee typen leerklimate, twee leerculturen, tegenovergesteld op scoren.

Tabel 1: Typen leerklimate

Waardedimensies	Regulerend leerklimate	Explorerend leerklimate
Doel van leren	Organisatie	Persoonlijk
Inhoud van leren	Smalle vakbekwaamheid	Brede vakbekwaamheid
Didactiek van leren	Kennisoverdracht	Kennisdelen
Opleidingsdeelname	Collectief	Individueel
Organiseren van leren	Verantwoordelijkheid organisatie	Verantwoordelijkheid individu

De eerste dimensie verwijst naar waarden met betrekking tot de doelen van leren. Hecht men er belang aan dat activiteiten van leren gericht zijn op de doelen van de organisatie of zijn ze meer gericht op de persoonlijke doelen van de medewerkers? De tweede dimensie betreft de inhoud van leren: Wordt ervan uitgegaan dat mensen zich moeten specialiseren en smal vakbekwaam zijn of wordt leren ingezet om je breed te ontwikkelen? De derde waardedimensie kijkt naar de didactiek van leren. Gebruikt de organisatie veel kennisoverdracht, waar wordt geleerd volgens het traditionele schoolmodel of is er meer leren via kennisdeling, aan de hand van medewerkers' ervaringen en hun reflecties daarop? De vierde dimensie richt zich op de mogelijk aanwezige overtuiging of mensen zoveel mogelijk gezamenlijk aan dezelfde leerprogramma's dienen deel te nemen of dat medewerkers zoveel mogelijk op individuele basis mogen deelnemen? De laatste waardedimensie gaat over het organiseren van leren: beschouwt men leren en ontwikkelen als een verantwoordelijkheid van het management of worden medewerkers verantwoordelijk gezien voor hun eigen leren en ontwikkeling (Baars-van Moorsel, 2004)?

Bij een regulerend leerklimate heeft de organisatie dus een sturende rol in de ontwikkeling van medewerkers, leidend is wat zij op dit gebied van hen verwachten. In een explorerend leerklimate ondernemen medewerkers zelf stappen voor hun ontwikkeling, waarbij de organisatie hen dient te ondersteunen. Beide leerklimate kunnen in een organisatie aanwezig zijn, maar er zal altijd een tendens zijn naar een bepaald type. Door inzichtelijk te maken welke waardedimensies het sterkst heersen op de werkplek, kan het type leerklimate bepaald worden (Baars-van Moorsel, 2004). Volgens Baars-van Moorsel (2003) is het lastig om over een gunstig of ideaaltypisch leerklimate te spreken. In iedere situatie heeft dit een andere betekenis, omdat het afhankelijk is

van de doelstellingen of het organisatiebeleid. Gezien in het strategische HR-beleid van de gemeente Rotterdam (zie Aanleiding) de talenten, ambities en ontwikkeling van medewerkers centraal staan, kan worden verwacht dat een explorerend leerklimaat hier beter zou passen door die individuele focus. Het is tevens belangrijk om bewust te zijn van wat voor leercultuur er heerst, zodat deze bij ontevredenheid kan worden aangepast en bij tevredenheid kan worden versterkt (Baars-van Moorsel, 2003).

Samenvattend kan het leerklimaat dus het beste achterhaald worden door te kijken naar de percepties van de medewerkers, het onderzoeken van de vier onderdelen van leermogelijkheden en voorwaarden, en het in kaart brengen van de meer individuele of collectieve leercultuur.

### §3.2 Leiderschap

*In particular, the employee's immediate supervisor is a potentially influential component of the learning environment, because supervisors have a responsibility to foster the learning of staff* (Coetzer, 2007:p. 418).

Onderzoeken van Ellinger et al. (1999) en Hughes (2004) tonen ook aan dat de direct leidinggevende van belangrijke invloed kan zijn op het leren en ontwikkelen van diens medewerkers. Steijn en Groeneveld (2013) verklaren dit door aan te geven dat leidinggevend HRM-beleid (en zo ook HRD-beleid) op verschillende manieren kunnen implementeren. Wat de medewerkers vervolgens weer verschillend kunnen percipiëren. Van Wart (2012) stelt dat een leidinggevende vooral van belang is bij het creëren van een leerklimaat door met name tijd beschikbaar te stellen, de leermogelijkheden kenbaar te maken, leerdoelen te geven, en het zelfvertrouwen te vergroten. Dus, wat typeert een leidinggevende?

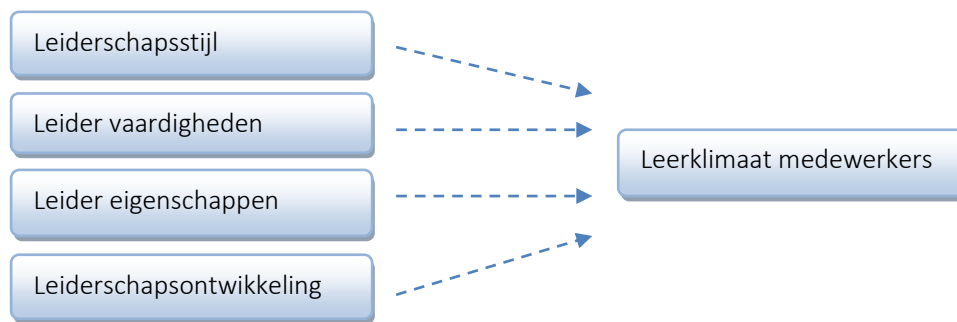
Er zijn talloze wijzen om naar leiderschap te kijken en wat daaronder verstaan wordt. Een belangrijk onderscheid in de theorie is de universalistische benadering tegenover de contingentiebenadering (Van Wart, 2012). Een universalist gaat ervan uit dat er een idealistisch patroon van leiderschapsgedrag is dat bij alle situaties past. Bijvoorbeeld de 'Trait' benadering: goede leiders zouden allemaal dezelfde eigenschappen bezitten, los van de context. Haaks hierop staat de contingentiebenadering. Aanhangers hiervan stellen dat de situatie waarin een leidinggevende zich bevindt, cruciaal is voor het bepalen van het juiste gedrag (Van Wart, 2012). Hieronder valt ook de '*Competency-based approach*' die gezien de toepasbaarheid met het onderzoeksvraagstuk, zal worden gehanteerd: '*In summary, competency-based approaches are frequently used by organizations because of their pragmatic usefulness in training, development, selection and evaluation*' (Van Wart, 2012:p. 161). Juist voor een onderzoek dat zich richt op ontwikkeling van medewerkers en hun beoordeling over de leidinggevende, is deze benadering dus gepast. Leiderschap kan allerlei betekenissen hebben, maar in het licht van deze benadering, wordt een definitie van Bolden (2006:p. 10) gehanteerd, die onderzoek deed naar verschillende leiderschap competentieraamwerken:

*'Leadership is [...] a set of traits, qualities and behaviours possessed by the leader, that encourage the participation, development, and commitment of others within the organization'*

### §3.2.1 Competency-based approach

De *competency-based approach* benadrukt de rol van de individuele leidinggevende die, zoals de definitie ook aangeeft, verscheidene competenties heeft. Competenties zijn factoren die leidinggevend bezitten en kunnen gebruiken, zoals diens leiderschapsstijl, vaardigheden en eigenschappen. Een leidinggevende zal die persoonlijke kenmerken zo inzetten dat ze bijdragen aan de effectiviteit van bepaalde taken of doelen. Doordat leidinggevend verschillende competenties hebben, variëren zij dus in hun doeltreffendheid. Van Wart (2012) ontwierp een model waarin de competenties uiteen worden gezet. Hij richt zich daarbij op leidinggevend in de publieke sector, die leiding geven aan werknemers, en niet aan kiezers of volgelingen (van sociale bewegingen). Dat profiel leidinggevende sluit goed aan bij de leidinggevend van de Gemeente Rotterdam, vandaar dat zijn invulling van de competentie benadering zal dienen als basis.

Het model van Van Wart (2012), de *'Leadership Action Cycle'*, staat centraal als kader voor het onderzoeken van de competenties van een leidinggevende. Hij haalt verschillende elementen aan die van belang zijn voor individueel leiderschap in de publieke context. Zijn model (zie bijlage 1 voor een visueel overzicht) is gebaseerd op causaliteit, waarbij de elementen links, de rechter elementen beïnvloeden. Echter, stelt hij (2012:p. 323): *'Although the cycle is presented in a linear form for clarity, it is both cyclical and overlapping in reality'*. Het causale proces kan dus in werkelijkheid verschillen en herhaalt zich. Van Wart (2012) begint het model met de context (externe factor), waar de leidinggevende door wordt beïnvloed. Dit zijn met name de organisatie en omgeving, de beperkingen, en prioriteiten. De leidinggevende bepaalt aan de hand van deze situationele elementen, welke competenties hij of zij nodig heeft om de beoogde doelstellingen en prestaties te behalen. Wat betreft de competenties, als zijnde interne factoren van een leidinggevende, ziet Van Wart drie traditionele soorten: de leiderschapskenmerken Eigenschappen en Vaardigheden, en de Leiderschapsstijl. De eigenschappen en vaardigheden worden beiden gezien als kenmerken, omdat zij in de praktijk veel overeenkomen, echter zijn eigenschappen vaak aangeboren en lastig te veranderen, waar vaardigheden worden aangeleerd. De leiderschapsstijl gaat over de wijze van leidinggeven. Doordat leidinggevend diverse vormen van die drie competenties bezitten en gebruiken, ontstaat er verschillend gedrag waarmee ze andere activiteiten kunnen volbrengen: *'[...] be aware of the leaders' own ability to use their traits, skills, and leaderstyle range effectively, in the concrete actions that they must attempt to execute'* (2012:p. 165). Het hebben van bepaald gedrag resulteert uiteindelijk in de mate van het behalen van de beoogde prestatiedoelen, zoals: *'Follower satisfaction and development'* (Van Wart, 2012: p. 168). Volgens Van Wart is een tweede gevolg van dat gedrag, dat je op een andere manier ontwikkelt. Echter geeft hij ook aan dat deze causaliteit andersom kan werken en de wijze van ontwikkeling het gedrag bepaalt: *'The actions or behaviors are molded by [...] the reservoir of talents that they bring, which they have acquired through experience, education and natural talents'* (2012:p. 165). In dat geval is de wijze van leiderschapsontwikkeling, net zoals de andere competenties, een factor die de leidinggevende kiest en verschillend inzet om ander gedrag en zo andere prestaties te behalen. Vandaar dat de leiderschapsontwikkeling als vierde competentie wordt beschouwd. Concluderend zijn de vier competenties (stijl, vaardigheden, eigenschappen en ontwikkeling) interne factoren die kunnen variëren en zo anders van invloed zijn. Onderzocht wordt of de vier competenties het leerklimaat van de medewerkers beïnvloeden. Visueel ziet een conceptueel model met deze basisconcepten er dan als volgt uit:



Figuur 2 - Conceptueel model: basisconcepten

Aan de linkerkant staan de mogelijke beïnvloedende factoren, de vier competenties, en aan de rechterkant staat het concept dat beïnvloedbaar kan zijn, het leerklimaat van de medewerkers. Dit conceptueel model wordt aan het einde van het hoofdstuk geconcretiseerd naar het conceptueel model met de daadwerkelijke hypothesen. Daarin zal zichtbaar zijn welke variaties van deze vier leiderschapscompetenties leiden tot het sterker ervaren van een leerklimaat door de medewerkers. Aan de hand van eerdere onderzoeken en theorieën worden nu eerst de vier leiderschapscompetenties met hun mogelijke invullingen en invloeden besproken.

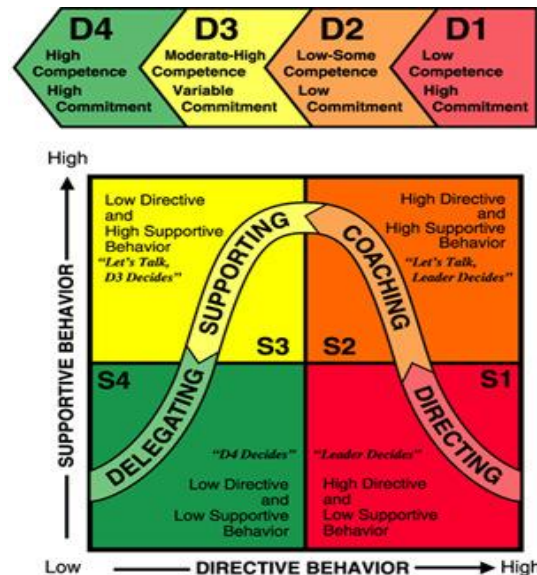
### §3.3 Leiderschapscompetenties

#### *§3.3.1 Leiderschapsstijl*

Zoals in de wetenschappelijke relevantie (zie §1.3) al is aangekaart, is vaak onderzoek gedaan naar de effecten van bepaalde leiderschapsstijlen. De leiderschapsstijl blijkt een belangrijke determinant voor de rol van een leidinggevende en diens implementatie van beleid, bijvoorbeeld op de ontwikkeling van medewerkers. De gehanteerde leiderschapsstijlen laten onder andere zien in hoeverre een leidinggevende openstaat voor de ontwikkeling van zijn of haar medewerkers. Volgens Steijn en Groeneveld (2013) gebruikt een leidinggevende namelijk enkel HRM-instrumenten die passen bij diens eigen stijl van leidinggeven. Guest (1987) vult dit aan door te stellen dat een ontwikkelingsgerichte leiderschapsstijl gekoppeld zou zijn aan 'zacht' HRM-beleid. Vermeeren et al. (2013) stellen ook dat coachende leidinggevers veel meer gericht zijn op die zachte HR-benadering, waar de nadruk ligt op de ontwikkeling van werknemers. Ook Coetzer (2007) kaart aan dat in veel literatuur over leren op de werkplek, aangemoedigd wordt dat managers wegblijven van een directieve rol. Zij moeten meer richting een coach of *facilitator* gaan, waarbij ze veel verantwoordelijkheid hebben voor het ondersteunen van hun medewerkers' ontwikkeling. Van Wart sluit hierbij aan door het volgende te stellen: *'A leader interested in developing long-term capacity through an investment in human resources, may emphasize supportive, participative and delegative styles'* (2012: p. 165). Als je dus op de langere termijn vermogen en kundigheid wilt bereiken door in menselijke bronnen te investeren, zul je eerder de ondersteunende, participatieve en delegerende leiderschapsstijl hanteren, dan de directieve.

Een theorie die deze vier leiderschapsstijlen verbindt en helder contrasten ertussen weergeeft, is 'Situationeel Leiderschap' van Hersey en Blanchard (Van Wart, 2012; Bass, 2008; Hersey et al., 1979). Deze theorie is zeer passend voor dit onderzoek om een aantal redenen. Allereerst benaderen zij het gebruik van leiderschapsstijlen ook vanuit een contingent perspectief, de leidinggevende kiest zijn stijl afhankelijk van contingentiefactoren. De twee contingentiefactoren die zij hanteren, zijn de competentie (vermogen) en de betrokkenheid (motivatie) van de medewerker, ook wel de twee andere belangrijke eenheden uit de driehoek van het AMO-model. Ten derde beschouwen zij medewerkertevredenheid en -ontwikkeling ook als prestatiedoel.





Figuur 3: Situational Leadership (Hersey & Blanchard, 1979)

Dieper ingaand op Hersey en Blanchard's model zijn er vier leiderschapsstijlen die leidinggevend kunnen inzetten (op twee dimensies). Op de ene as staat een dimensie van directief gedrag en op de andere as een dimensie van ondersteunend gedrag. Onder directief gedrag worden activiteiten verstaan als: monitoren, instrueren, het geven van richtlijnen, het stellen van doelen en deadlines. Daar is dan ook vooral eenrichtingscommunicatie: van de leidinggevende naar de medewerker. Ondersteunend gedrag betreft activiteiten als: luisteren, aanmoedigen en het betrekken van de medewerker (Hersey et al., 1979). In feite zijn deze twee assen te vergelijken met de onderverdeling die door theorie werd gemaakt bij de leerklimate van de medewerkers. Namelijk, een regulerend leerklimaat waarin de organisatie en leidinggevende meer directief leiderschap vertonen door te bepalen hoe en wat de medewerker moet leren, en een explorerend leerklimaat waarin de medewerker meer wordt ondersteund en gefaciliteerd door de leidinggevende. Binnen deze dimensies waarop hoge en lage scores voor directief en ondersteunend leiderschap kunnen worden behaald, zijn de vier leiderschapsstijlen te plaatsen. Maar dit is allereerst afhankelijk van het vermogen (kunde) en betrokkenheid (motivatie) van de medewerker. Zijn de medewerkers dus al in staat om taken uit te voeren en zijn zij daar ook toe bereid? Aan de hand van deze twee factoren zijn ook twee dimensies te maken, waarop medewerkers laag of hoog kunnen scoren op de competentie en motivatie. Er zijn dan ook vier soorten medewerkers. Zo zou een beginnend (nieuwe) medewerker erg gemotiveerd zijn, maar weinig competent (medewerker D1 in situatie S1). In dat geval is volgens Hersey en Blanchard een directieve leiderschapsstijl nodig voor instructies en structuur. Medewerkers die er wat langer werken, hebben gemiddelde competenties en verliezen wat van hun betrokkenheid, zij hebben dan ondersteunend en directief gedrag nodig: de coachende leiderschapsstijl. Des te langer de medewerkers werkzaam zijn, des te hoger wordt hun vermogen, waardoor de leidinggevende alleen nog maar ondersteunend hoeft te zijn. De motivatie kan variëren, dus er is enkel een ondersteunende stijl nodig. Ten slotte zijn er nog medewerkers die heel veel competentie en motivatie hebben, waardoor zij alleen advies of technische ondersteuning van hun leidinggevende behoeven. Een delegerende leiderschapsstijl is dan vereist (Van Wart, 2012).

Hoewel benamingen van stijlen hetzelfde kunnen zijn, hebben zij niet altijd dezelfde betekenis. Zo ook in het geval van Hersey en Blanchard's en Van Wart's leiderschapsstijlen (zie tabel 2). Van Wart was hier zelf ook bewust van en koppelde de door hem onderscheiden stijlen aan die van



Hershey en Blanchard (2012:p. 72). De *directing* leiderschapsstijl had dezelfde betekenis: richtlijnen, regels en procedures worden gegeven over wat een medewerker zou moeten doen. De *coaching* stijl van Hershey en Blanchard wordt door Van Wart de '*supportive*' stijl genoemd. Hierin staat centraal dat de behoeften van ondergeschikten worden behartigd, eveneens door het geven van wat sturing. De *supporting* stijl van Hershey en Blanchard heet bij Van Wart de '*participative*' stijl, waar vooral veel ondersteund wordt door een prettige en creatieve werkomgeving te creëren. Ten slotte is de laatste stijl, van zowel Hershey en Blanchard, als van Van Wart, de *delegating* stijl genaamd. Medewerkers krijgen dan een bepaalde vrijheid door hun kennis en motivatie, en vragen alleen nog om advies.

**Tabel 2: Onderscheid benamingen leiderschapsstijlen**

<b>Hershey &amp; Blanchard</b>	Directing	Coaching	Supporting	Delegating
<b>Van Wart</b>	Directive	Supportive	Participative	Delegative

In dit onderzoek zijn de stijlen, qua benamingen en betekenis, uit het model van Hershey en Blanchard leidend. Gezien de besproken resultaten uit andere onderzoeken van Guest (1987), Vermeeren et al. (2013), Coetzer (2007) en Van Wart (2012), kunnen eerst twee basis verwachtingen worden opgesteld, waarna een meer contingente hypothese zal volgen. Door het toetsen van de basis verwachtingen is na te gaan of deze causale verbanden aanwezig zijn. Deze hypothesen luiden als volgt:

H1a: *Naar mate de leidinggevende meer een ondersteunende of coachende leiderschapsstijl hanteert, zullen de ondergeschikten meer een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

H1b: *Naar mate de leidinggevende meer een delegerende of directieve leiderschapsstijl hanteert, zullen de ondergeschikten minder een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

Contingent is te verwachten dat een leidinggevende die zijn of haar stijl aanpast aan het type medewerker, ervoor zorgt dat diegene ook meer een leerklimaat ervaart, omdat het beter aansluit op die persoon. Om dus niet geheel te onthouden van die medewerker afhankelijke component van Hersey en Blanchard (1979), zal worden nagegaan of die leermotivatie en het leervermogen van medewerkers een rol spelen. Dit leidt tot de volgende hypothese:

H1c: *Naar mate de stijl van de leidinggevende meer aansluit op het leervermogen en de leermotivatie van de medewerkers, zullen de ondergeschikten meer een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

### §3.3.2 Vaardigheden

Het tweede leiderschapselement valt onder de kenmerken van een leidinggevende. Die kenmerken zijn onder te verdelen in interne eigenschappen en aan te leren vaardigheden. Spencer en Spencer (1993) ondersteunen deze indeling door te stellen dat mensen dominante competenties hebben (vaardigheden) en verborgen competenties (eigenschappen). Beide kenmerken zijn breed (toepasbaar), maar vaardigheden zijn vaak beter te herkennen van buitenaf, waar eigenschappen niet altijd observeerbaar zijn (verborgen). De vaardigheden die leidinggevend bezitten, kunnen volgens het veronderstelde causale verband van Van Wart (2012) bijdragen aan prestaties, zoals de ontwikkeling of het leerklimaat van medewerkers.

In eerdere personeelsmanagement onderzoeken bracht men vaardigheden terug naar twee categorieën: je hebt vaardigheden nodig voor het uitvoeren van taken of voor het aansturen van mensen (Kanungo & Misra, 1992; Mumford et al., 2000). Een derde categorie werd hieraan toegevoegd: vaardigheden die gericht zijn op het uitvoeren van de organisatievisie en -strategie, (Katz, 1955; Katz & Kahn, 1978). Van Wart (2012) herkent dit onderscheid, alleen stelt hij dat het gedrag Taakgericht, Organisatiegericht of Mensgericht kan zijn. Van Wart erkent daarbij dat vaardigheden overeen kunnen komen met gedrag, omdat zij goed observeerbaar zijn ten opzichte van eigenschappen. Bij ieder soort gedrag ziet hij tevens bepaalde activiteiten, waar die specifieke vaardigheden voor nodig zijn: mensgerichte, taakgerichte of organisatiegerichte. Activiteiten van mensoriënterend gedrag, zoals consulteren of het motiveren en ontwikkelen van medewerkers, behoeven zo communicatie en sociale mensgerichte vaardigheden. Taakoriënterend gedrag wordt meer gezien als management, waarbij meer technische vaardigheden nodig zijn voor het behalen van concrete taken en doelen. Organisatieoriënterend gedrag betreft meer netwerken, gaat extern naar buiten toe en behoeft strategische vaardigheden voor organisatieveranderingen op hoog niveau. Op deze wijze kan de driedeling in soorten gedrag van Van Wart (2012) worden gezien als een driedeling in soorten vaardigheden (Katz & Kahn, 1978).

Lagere niveaus van management, waar dit onderzoek zich op richt (zie §4.2), hebben minder van doen met organisatiegericht gedrag en vaardigheden, omdat ze meer intern gefocust zijn (Van Wart, 2012). Dit wordt ondersteund door het U.S. Office voor Personeelsmanagement (1997). Zij deden onderzoek naar welke gedragsvaardigheden leidinggevendenden het meeste gebruiken. Daaruit bleek dat lagere leidinggevendenden 44% van zijn of haar vaardigheden richtte op de taken, 39% was mensgericht en voor 17% waren de vaardigheden organisatiegericht. Zodra er gekeken werd naar *top-executives* verschoof het gebruik het meest naar organisatievaardigheden (39%), taakgerichte vaardigheden (35%) en dan pas mensgerichte vaardigheden (26%). Bij lagere leidinggevendenden zouden de taak- en mensgerichte vaardigheden dus sterker aanwezig zijn. Echter, het hebben van welke van die vaardigheden zou nu meer bijdragen aan het laten ervaren van een leerklimaat door de medewerkers? Van Wart (2012) ziet het leren en ontwikkelen van personeel als een op mensen gerichte activiteit. Dit soort sociale of communicatieve vaardigheden zullen de activiteiten voor de ontwikkeling van het personeel dus het meest ondersteunen. Van Wart (2012:p. 281) benadrukt hierom ook het belang van mensgerichte vaardigheden: *‘To the degree that we define leadership primarily as leading others, these people oriented competencies are core to the leadership endeavor’*. Daar waar het leiden en aanmoedigen van anderen centraal staat, zoals in de definitie gesteld, zijn deze vaardigheden dus essentieel. Dit heeft geleid tot de volgende hypothesen:

H2a: *Naar mate de leidinggevende meer mensgerichte vaardigheden heeft, zullen de ondergeschikten meer een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

H2b: *Naar mate de leidinggevende meer taakgerichte vaardigheden heeft, zullen de ondergeschikten minder een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

H2c: *Naar mate de leidinggevende meer organisatiegerichte vaardigheden heeft, zullen de ondergeschikten minder een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

### §3.3.3 Eigenschappen

Ondanks dat de eigenschappen van een leidinggevende, als onderdeel van de zogeheten leiderschapskenmerken, in de praktijk veel lijken op vaardigheden, behoeven zij ook afzonderlijk theoretische aandacht. Uit onderzoek van Kirkpatrick en Locke (1991) is gebleken dat de eigenschappen van een leidinggevende van grote invloed zijn op het succes dat zij hebben. In datzelfde artikel 'Do traits matter?' stellen zij tevens dat eigenschappen bijdragen aan de manier waarop je leiding geeft. Eigenschappen kunnen zo een belangrijke determinant zijn voor het omgaan met de ontwikkeling van medewerkers. De 'Trait' benadering is veel bekritiseerd om de gedachte dat bepaalde eigenschappen altijd het beste zijn (Stogdill, 1948 in: Northouse, 2010). Gezien de gehanteerde contingentie benadering wordt in dit onderzoek dan ook niet beoogd de beste eigenschap voor alle situaties te achterhalen, slechts enkel welke eigenschap mogelijk beter is dan andere in deze situatie van het laten ervaren van een leerklimaat door medewerkers.

Zeer recent onderzoek van Nichols en Cottrell (2014) heeft aangetoond dat medewerkers over het algemeen graag 'intelligente' en 'betrouwbare' leidinggevendens hebben. Aangezien ook Nichols en Cottrell (2014) inzagen dat dit per leidinggevende anders kan zijn, hebben zij vervolgens onderzocht in hoeverre de gewenste eigenschappen door medewerkers verschillen bij leidinggevendens van lager niveau (bijv. teamleiders) en hoger niveau (bijv. directie). Een leidinggevende van lager niveau werd daarbij getypeerd als het hebben van meer contact met zijn medewerkers, maar met minder verantwoordelijkheden. Voor hogere leidinggevendens werd uitgegaan van het tegenovergestelde. Vanwege het vele contact met hun leidinggevende, wensten medewerkers van teamleiders vooral interpersonele eigenschappen zoals: medeleven, medewerking, ondersteuning en vertrouwen. Medewerkers van hogere leidinggevendens zouden meer dominante eigenschappen wensen, zoals: ambitie, assertiviteit, zelfvertrouwen en lef. Die eigenschappen zijn meer gericht op het uitvoeren van taken of de visies van de organisatie, wat beter bij hun functie past. Dit vooral omdat zij meer macht en verantwoordelijkheid hebben en tegelijkertijd minder betrokken zijn bij de medewerkers.

Het onderscheid tussen de interpersonele en dominante eigenschappen van Nichols en Cottrell (2014) is te herleiden naar twee van de vijf grotere eigenschappen, 'The Big Five', uit de psychologische theorie (Tupes en Christal, 1961). In talloze onderzoeken (Digman, 1990; Goldberg, 1992; Saucier, 1994; Gosling et al., 2003) wordt het bestaan van deze vijf grotere eigenschappen bekeken: Extraversie (*Extraversion*), Emotionele Stabiliteit (*Emotional Stability*), Mildheid (*Agreeableness*), Ordelijkheid (*Conscientiousness*) en Intellectuele Autonomie (*Openness to Experience*). Echter worden er meerdere uitingvormen of onderliggende eigenschappen beschreven voor ieder van die vijf grote eigenschappen. In tabel 3 is te zien dat een vergelijking is gemaakt met de beschrijving van interpersonele en dominante eigenschappen uit Nichols en Cottrell (2014) en de twee meest bijpassende eigenschappen van 'The Big Five' uit de psychologische theorie. De interpersonele eigenschappen tonen veel dezelfde uitingvormen als de eigenschap Mildheid, waar de dominante eigenschappen veel overeenkomsten vertonen met de grotere eigenschap Extraversie.

Tabel 3: Overeenkomsten eigenschappen

	Mildheid ( <i>Agreeableness</i> )	Extraversie ( <i>Extraversion</i> )
Goldberg (1992)	Warm, Kind, Agreeable, Fair, Cooperative, Unselfish, Polite, Trustful, Generous, Flexible	Extraverted, Energetic, Assertive, Talkative, Enthusiastic, Bold, Active, Sociable, Spontaneous, Adventurous
Saucier (1994)	Sympathetic, Warm, Kind, Cooperative	Talkative, Extroverted, Bold, Energetic
John & Srivastava (1999)	Helpful, Forgiving, Trusting, Cooperative, Kind	Talkative, Energy, Assertive, Enthusiasm, Outgoing
Gosling et al. (2003)	Sympathetic, Warm	Extroverted, Enthusiastic
<b>Nichols &amp; Cottrell (2014)</b>	<b>Agreeable, Compassion, Cooperative, Supportive</b>	<b>Assertive, Confidence, Courage, Ambition</b>

Gebaseerd op de uitkomsten van Nichols en Cottrell (2014), dat lagere leidinggevenden (die in het onderzoek centraal staan) meer interpersonele eigenschappen behoeven, kan dat ook in deze situatie worden verwacht. Logische redenering doet eveneens vermoeden dat interpersonele eigenschappen beter bijdragen aan het creëren en behouden van een leerklimaat, omdat de band met de medewerker voorop staat. Waar de dominante eigenschappen, die meer gericht zijn op het behalen van harde organisatiegerichte doelen en taken, minder geschikt zijn voor lagere leidinggevenden en medewerkergebonden doelen. In zoverre komen de verwachtingen uit de theorie over eigenschappen en vaardigheden dan ook overeen. Gezien de vergelijking met 'The Big Five', is de verzamelnaam van de interpersonele eigenschappen te kenmerken als 'Mildheid' en voor de dominante eigenschappen als 'Extraversie'. De hypothesen luiden dus als volgt:

H3a: *Naar mate de leidinggevende meer de interpersonele eigenschap 'Mildheid' bezit, zullen de ondergeschikten meer een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

H3b: *Naar mate de leidinggevende meer de dominante eigenschap 'Extraversie' bezit, zullen de ondergeschikten minder een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

### §3.3.4 Ontwikkeling leidinggevenden

Ten slotte kan de wijze van ontwikkeling van de leidinggevende ook gevolgen hebben voor de mate waarin de medewerkers een leerklimaat ervaren. Volgens Van Wart (2012) is er een driedeling wat betreft de ontwikkeling van leiderschap. Ontwikkeling kan plaatsvinden door middel van formele opleidingen (*Education*) of informeel door zelfstudie (*Self-study*) en ervaring (*Experience*). Formeel leren vindt plaats door klassikale overdracht van stof (kennisverwerving). Bij zelfstudie ontstaat leren doordat je oplossingen vindt, buiten de georganiseerde formele training en gestructureerde ontwikkelmomenten om. Ervaring is het leren door iets zelf te doen, bijvoorbeeld door het uitvoeren van uitdagende opdrachten. Deze driedeling wordt ondersteund in de cognitief psychologische literatuur, waar deze wijzen van leren bekend staan als: Klassiek, Observerend en Operant leren. Bij de klassieke wijze van leren van Pavlov leer je op basis van bepaalde prikkels en bepaalde reacties, omdat het je aangeleerd is. Bandura beschreef observerend leren als wijze waarbij het zien en horen van andermans ervaringen, ertoe leidde dat diegene er zelf ook van kon leren, dit lijkt op zelfstudie. En bij de operante manier van leren, bekend van Thorndike en Skinner, wordt gesteld dat je leert door *trial-and-error*, dus eigen ervaring leert je of je het de volgende keer al dan niet anders moet doen (Powell et al., 2013).

Deze driedeling in wijzen van leren uit de traditionele psychologische vormen en Van Wart, komen overeen met de drie elementen uit Charles Jennings' leerprincipe '70-20-10' (zie figuur 4). Hij (2011) stelt dat mensen voor 70% leren door ervaring (operant), voor 20% door coaching of van elkaar (observerend) en voor 10% uit cursussen en trainingen (klassiek). Volgens hem wordt dus voor 90% geleerd op informele wijzen en maar 10% op formele wijzen van leren.



Figuur 4: Wijzen van leren volgens het 70-20-10 principe

Hoewel in de literatuur de precisie van deze cijfers nog al eens wordt bediscussieerd, zo spreekt Driesen (2014) over '55-25-20' en '52-27-21'. Er is meer overeenstemming over de volgorde, de meest gebruikte wijze van leren blijft namelijk volgens diverse auteurs gelijk: eerst ervaring, dan zelfstudie en trainingen. Dit valt zelfs te ondersteunen met de aloude Vergeet- en Leercurve van de psycholoog Ebbinghaus (1885). Die ontdekte dat je een uur na het (formeel) leren van iets nieuws, de helft daarvan al vergeet. Herhaling zou helpen bij het onthouden ervan (zelfstudie). De leercurve laat zien dat het niveau van leren hoger wordt, naar mate er ook meer ervaring is op dat gebied. Ebbinghaus geeft dus ook aan dat formeel leren minder effectief is, zelfstudie zou al beter zijn en ervaring zou het leerproces nog verder bevorderen.

Jennings (2011) stelt verder dat leidinggevenden erg van belang zijn voor het ondersteunen en faciliteren van die 90% die medewerkers informeel leren. Medewerkers moeten namelijk de kanalen, tijd en bronnen krijgen, zodat zij hun eigen leren meer kunnen managen (Jennings, 2011). Verwacht kan worden dat als leidinggevenden zelf ook meer informeel leren, dat zij een voorbeeldrol vervullen voor medewerkers, door het belang en nut te laten zien van leren en ontwikkelen. Enerzijds zullen medewerkers dan het gevoel krijgen dat er een leercultuur heerst en dat het belangrijk is, maar leidinggevenden zullen dan ook meer bewust mogelijkheden voor leren faciliteren voor hun ondergeschikten. Het geven van mogelijkheden om informeel te kunnen leren, zal meer het gevoel geven van een leerklimaat, dan enkel de traditionele formele wijzen van leren aan te bieden.

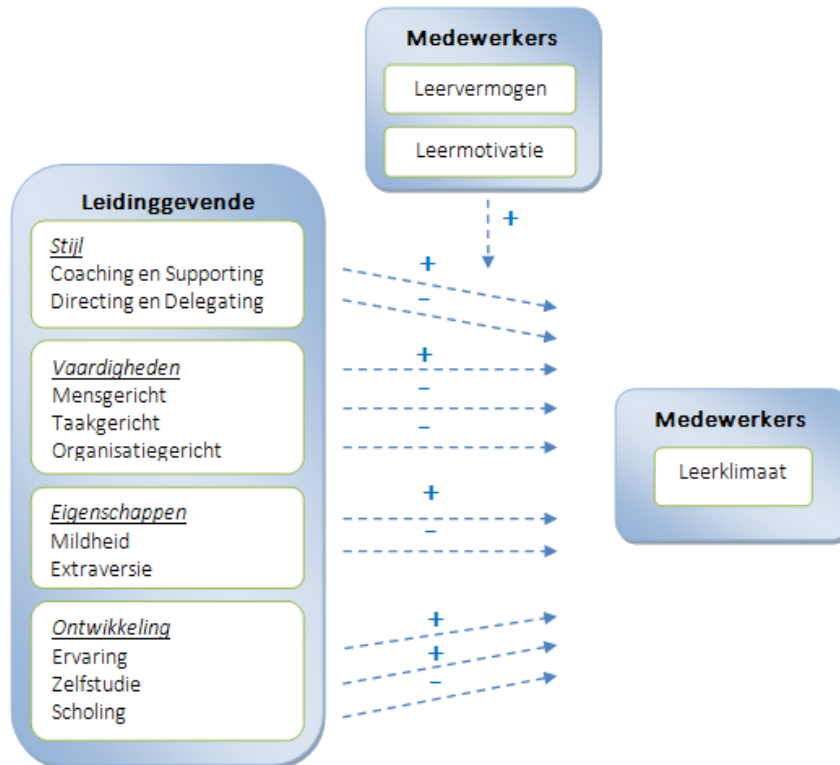
H4: *Naar mate de leidinggevende zelf meer informeel leert via ervaring, zullen de ondergeschikten meer een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

H4b: *Naar mate de leidinggevende zelf meer informeel leert via zelfstudie, zullen de ondergeschikten meer een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

H4c: *Naar mate de leidinggevende zelf meer formeel leert via opleidingen, zullen de ondergeschikten minder een leerklimaat ervaren in hun werkomgeving.*

### §3.4 Conceptueel model

Nu alle relevantie theorie in het kader van dit onderzoek over leiderschap en het leren en ontwikkelen van medewerkers is behandeld, kan het eerder weergegeven conceptuele model worden geconcretiseerd met de verwachtingen uit de theorie. Zo zijn er voor iedere competentie meerdere variaties aangehaald die, het ervaren van een leerklimaat door de medewerkers, verschillend kunnen beïnvloeden. Wat betreft de leiderschapsstijlen is tevens een modererend verband verwacht van het leervermogen en de leermotivatie van de medewerkers.



Figuur 5 - Conceptueel Model: Hypothesen

In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de meting van al deze concepten.

## 4. Operationalisering en meting

In dit hoofdstuk wordt besproken hoe de hypothesen zijn onderzocht. De verantwoording over de gehanteerde strategie, methoden en technieken staat dan ook centraal. Toegelicht wordt hoe de methoden zijn ingezet, wie de respondenten zijn, hoe de centrale concepten zijn gemeten, op welke wijze de data is geanalyseerd en wat de kwaliteit van het onderzoek is.

### §4.1 Strategie

Als strategie is er gekozen voor surveyonderzoek. Dit wil zeggen dat er op systematische wijze vragen zijn gesteld aan een groot aantal mensen om hen met elkaar te vergelijken. Zo kunnen de kenmerken van die groep mensen in kaart worden gebracht, alsmede de meningen van de respondenten. Tevens is de strategie van het onderzoek deels aan te duiden als gevalsstudie, omdat er ook gekozen is om met een paar onderzoekseenheden wat meer de diepte in te gaan, zodat een praktische bijdrage aan het maatschappelijke vraagstuk wordt geleverd.

#### *§4.1.1 Enquêtes*

De hoofdvraag van dit onderzoek wordt allereerst beantwoord door het uitzetten van een enquête onder leidinggevendenden bij de gemeente Rotterdam. Deze vragenlijst is uitgezet via het online enquête systeem 'Thesistools'. Om de verbanden te kunnen onderzoeken tussen de invloed van een leidinggevende op het laten ervaren van een leerklimaat bij diens medewerkers, is bovendien ook onder hen een digitale enquête verspreid met hetzelfde systeem.

#### *§4.1.2 Interviews*

Hoewel enquêtes goed zijn voor het verzamelen van meningen, komt de context daar niet aan bod. Om de context niet geheel buiten beschouwing te laten, is ervoor gekozen aanvullend kwalitatieve verdieping te zoeken door middel van interviews. Dit omdat er wellicht meer perspectief nodig is dan uit de data van de enquêtes kan worden afgeleid. De diepte-interviews verschaffen voornamelijk verklaringen over de werking van de onderzochte mechanismes, alsmede de mogelijke verschillen tussen de twee onderzochte clusters. Op deze manier kunnen aanbevelingen, als doel van het onderzoek, tevens praktischere invulling krijgen. De interviews zijn semigestructureerd van aard, wat wil zeggen dat vooraf opgestelde vragen (zie bijlage 7) zijn gesteld, maar ook (de volgorde van) de vragen is aangepast zodra daar aanleiding toe was.

### §4.2 Steekproef en respons

De enquête voor leidinggevendenden richt zich op de teamleiders, managementlaag vier, van de gemeente Rotterdam. Er is gekozen voor deze groep respondenten, omdat de verwachting is dat teamleiders (en niet de afdelingshoofden en directie) het meest betrokken zijn bij het leerklimaat van hun medewerkers, bijvoorbeeld in het goedkeuren of aanbieden van bepaalde leermogelijkheden. Deze keuze wordt theoretisch ondersteund door Van Wart (2012:p. 281): *'[..] people-oriented behaviors are important for supervisors and executives, but lower-level managers have a slightly stronger emphasis in this area of terms of where they focus their attention'*. Uitgaande van het personeelssysteem van de gemeente Rotterdam, zijn er 294 teamleiders<sup>1</sup>. Vanuit de gemeente is er praktische aanleiding (zie §2.2) om in twee clusters te onderzoeken, de

---

<sup>1</sup> In werkelijkheid verschilt dit aantal mogelijk in verband met tijdelijke projectteamleiders.



BSD en RSO, medewerkers uit de overige clusters zijn daarom niet meegenomen. Bij de BSD en RSO zijn in totaal 83 teamleiders werkzaam. Hiervan zijn 18 teamleiders niet geschikt, omdat zij: onlangs van team zijn veranderd, slechts tijdelijk medewerkers onder zich hebben, of dat zij zelf wel bij de RSO of BSD horen, maar de medewerkers niet. De 65 geschikte teamleiders zijn allen benaderd. Ter promotie is tijdens een georganiseerde bijeenkomst voor teamleiders, anderhalve week voor het uitzetten van de enquête, aandacht gevraagd voor het onderzoek. Daags voordien hadden de RSO- en BSD-teamleiders een informatieve mail ontvangen over de inhoud van het onderzoek en de persoonlijke opbrengsten voor hen. Op de bijeenkomst zijn eventuele vragen beantwoord en is de nodige toelichting gegeven. De medewerkerenquête is naar alle medewerkers van een team verstuurd, zodra de teamleider aan het onderzoek had deelgenomen. In totaal zijn er 523 medewerkers benaderd. Bij twee teams bleek de medewerker respons zodanig laag ( $3/20=15\%$  en  $3/15=20\%$ ), dat omwille van de betrouwbaarheid van het onderzoek, deze teams niet zijn meegenomen. Voor de overige teams is voor het aantal deelnemende medewerkers een minimale respons van 25% gehanteerd. Tevens was er één teamleider die na het invullen van zijn enquête niet meer mee wilde doen.

Tabel 4 – Enquête respondenten

Cluster	Totaal teamleiders		Respons		Meegenomen		Totaal medewerkers		Respons		Meegenomen	
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
BSD	12		5 (41,7%)		5 (41,7%)		55		30 (54,5%)		30 (54,5%)	
RSO	53		28 (52,8%)		25 (47,2%)		468		226 (48,3%)		219 (46,8%)	

De totale respons van alle teamleiders was 50,8%, bij de medewerkers is een gemiddeld responsniveau gehaald van 48,9%. Om de respons te verhogen is er voor de teamleiderenquête wekelijks een herinnering gemaïld, met een totaal van drie herinneringen. Voor de enquête van de medewerkers waren dit twee herhalingen per team. Het profiel van de meegenomen medewerker en teamleider respondenten is te zien in tabel 5 en 6.

Tabel 5 - Profiel medewerkers

	Geslacht		Leeftijd						Opleiding				Diensttijd			
	Man	Vrouw	< 30	31-35	36-40	41-45	46-50	>50	MBO	HBO	Uni	Anders	<2	2-5	6-10	>10
Aantal	140	109	7	37	33	40	42	91	75	112	53	9	4	24	67	154
Percentages	56,2	43,8	2,8	14,9	13,3	16,1	16,5	36,5	30,1	45,0	21,3	3,6	1,6	9,6	26,9	61,8
Totaal	100%		100%						100%				100%			

Tabel 6 - Profiel teamleiders

Teamleiders	Geslacht		Leeftijd						Opleiding			
	Man	Vrouw	<30	31-35	36-40	41-45	46-50	>50	MBO	HBO	Uni	Anders
Aantal	15	14	0	0	5	7	9	8	1	16	12	0
Percentages	51,7	48,3	0	0	17,2	24,1	31,0	27,6	3,4	55,2	41,4	0
Totaal	100%		100%						100%			

Teamleiders	Diensttijd				Ervaring				Ondergeschikten			
	<2	2-5	6-10	>10	<2	2-5	6-10	>10	1-5	6-10	11-15	>15
Aantal	0	2	10	17	3	8	9	9	0	5	4	20
Percentages	0	6,9	34,5	58,6	10,3	27,6	31,0	31,0	0	17,2	13,8	69,0
Totaal	100%				100%				100%			

Deze respondentprofielen zijn, wat betreft het geslacht en de leeftijd, tevens representatief voor de medewerkerprofielen van de gehele gemeente Rotterdam en de clusters RSO en BSD. Er is daarbij geen specifiek onderscheid gemaakt voor de groep leidinggevend. Zo is 54,6% van alle medewerkers man en 45,4% vrouw, dit komt zeer overeen met onze respondentprofielen. Specifiek voor de RSO is dit 49,7% en 50,3% en voor de BSD 45,5% en 54,5%. Hoewel de gemeente Rotterdam de zes leeftijdscategorieën wat anders heeft ingedeeld, namelijk vanaf 15 jaar tot 65+ en in groepen van tien jaar, zijn wel dezelfde tendensen te zien. Zo zijn er weinig jonge medewerkers (10,11% onder de 35), wat in dit onderzoek ook laag was (17,7%). Er is een ruime middengroep (25,33% tussen de 35 en 45), zoals ook de respondenten van dit onderzoek (29,4%). En er is een overgrote groep bij de wat oudere werknemers (64,56% is boven de 46), wat ook redelijk overeenkomt (53%). De RSO-medewerkers vertonen een vrij gelijke leeftijdsverdeling als de gehele gemeente, maar opvallend is dat bij de Bestuursdienst wat meer jongeren werken (14,33%) en minder oudere werknemers (56,86%), dan bij de gehele gemeente (Gemeente Rotterdam, 2015g).

De drie teamleiders voor de interviews zijn gekozen aan de hand van de statistische gegevens. Getracht is om respondenten te zoeken die van elkaar verschillen in bovenstaande gegevens, zowel demografisch als hun teamleiderachtergrond, maar ook in hoeverre hun meest geschikt bevonden leiderschapstijl overeenkomt met de door medewerkers ervaren gehanteerde stijl. Daarbij is gekozen om één teamleider te spreken waar een fit is tussen die stijlen, één teamleider met een misfit, en één teamleider waar het team niet alleen een misfit aangaf op de ervaren stijl, maar waarbij de teamleden ook nog eens verdeeld waren door twee stijlen even sterk te ervaren.

Tabel 7 - Interview respondenten

Respondent	Geslacht	Leeftijd	Opleiding	Diensttijd	Ervaring	Ondergeschikten	Cluster	Stijl
1	Vrouw	36-40	WO	6-10	2-5	11-15	BSD	Misfit (2)
2	Vrouw	41-45	HBO	2-5	>10	6-10	RSO	Fit
3	Man	46-50	HBO	6-10	>10	>15	RSO	Misfit (1)

### §4.3 Operationalisatie

De hoofdconcepten weergegeven in het conceptueel model, worden voorzien van meetbare indicatoren afkomstig uit de gehanteerde theorie, wat de kwaliteit van de operationalisaties ten goede komt. Bovendien worden de waarden weergegeven die zij kunnen aannemen.

#### *§4.3.1 Enquête: Leerklimaat van medewerkers*

De gestelde vragen voor de medewerkerenquête komen grotendeels voort uit de gevalideerde schaal van Coetzer (2007). Deze enquête van 31 items sluit goed aan bij het onderzoek, omdat het de *percepties* van werknemers achterhaald, het legt veel nadruk op de invloed van een *leidinggevende* en het een *veelomvattend* beeld kan schetsen over het leerklimaat door middel van de vier onderdelen: Werkomgeving, Steun van de leidinggevende, Tevredenheid met leren en Hulpmiddelen voor leren. Dit laatste onderdeel behandeld via welke methoden en bronnen geleerd wordt. Aangezien de gemeente Rotterdam in hun opleidingsbeleid (2014a) ook verscheidene leermethoden onderscheidt, is dit onderdeel van de enquête aangevuld met voorbeelden daarvan. Dit zodat de respondent beter begrijpt welke methoden passen bij de antwoordmogelijkheden en dichter bij de praktijk wordt gemeten. Deze items met aangevulde

voorbeelden zijn in tabel 8 gemarkeerd met een asterisk (\*). Vooraf zijn er tevens drie items weggelaten uit de enquête (A6, A11 en C3), omdat het *reverse*-items betrof. Door middel van negatief geformuleerde stellingen wilde die items het leerklimaat meten (zie bijlage 2), terwijl die items ook al in positieve vorm werden gevraagd. Omwille van de gebruikersvriendelijkheid van de enquête zijn die daarom niet meegenomen. Een ander toegevoegd onderdeel aan de enquête is het type leerklimaat: de ervaren leercultuur. Echter wordt dit onderdeel niet meegenomen in de totale variabele Leerklimaat, het wordt slechts gebruikt voor de beschrijvende statistieken (zie §5.2.1). De zelf ontworpen stellingen van dit vijfde onderdeel zijn gebaseerd op de waardedimensies van Baars-van Moorsel (2004) en zijn ook gemarkeerd met een asterisk(\*). Coetzer (2007) hanteerde 5-punts en 7-punts Likertschalen voor de antwoorden, maar aangezien de vier onderdelen in de analyse samen één schaal vormen (leerklimaat), moeten de antwoordcategorieën gelijk zijn. De keuze is gemaakt om een 5-punts Likertschaal te hanteren, aangezien vijf waarden voldoende informatie geven om uitspraken over te doen. Bij de leermethoden is enkel de waarde 'Niet van toepassing' toegevoegd, in het geval dat de medewerker geen gebruik kan maken van die methode. Deze waarden zijn in de analyse gedefinieerd als *user-missing*, zodat zij de gemiddelde scores op deze variabelen niet zouden vertekenen. Met de controlevariabelen (§4.3.3) bevat de medewerkerenquête 49 items.

In tabel 8 worden de items (indicatoren) waarmee de subvariabelen zijn gemeten, weergegeven. Alle items zijn stellingen. De vraag die bij ieder onderdeel is gesteld, was: 'Kunt u aangeven in hoeverre u het (on)eens bent met de volgende stellingen..'. Enkel bij de laatste zelf toegevoegde dimensie stellingen werd gevraagd: 'Kunt u aangeven waar op de dimensie uw team te plaatsen is?'. Aangezien de volledige medewerkerenquête in bijlage 5 is opgenomen, zijn alle introducties en toelichtingen die in de enquête worden gegeven, niet in de operationalisatie tabel vermeld.

Tabel 8 - Operationalisatie afhankelijke variabele (medewerkerenquête)

Variabele	Subvariabele	Indicator	Waarden	
<i>'De op de werkplek aanwezige mogelijkheden en heersende cultuur ten aanzien van leren'</i>	Kenmerken van werkomgeving	Binnen ons team krijgen medewerkers de mogelijkheid om..	1 = Volledig oneens 2 = Tamelijk oneens 3 = Eens, noch oneens 4 = Tamelijk eens 5 = Volledig eens	
		17. ..een aantal verschillende taken te leren.		
		18. ..uitdagende taken op te nemen.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		19. ..hun eigen werkwijzen te kiezen.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		20. ..hun vaardigheden en kwaliteiten te gebruiken.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		21. Als je training nodig hebt, wordt het voor je georganiseerd.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		22. De teamleider tolereert fouten als iemand een nieuwe taak of vaardigheid aan het leren is.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		23. Medewerkers krijgen vaak de tijd om manieren te bedenken hoe werkwijzen kunnen worden verbeterd.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		24. Medewerkers voelen zich aangemoedigd om te experimenteren met het leren van nieuwe manieren.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		25. Onze ideeën voor verandering zijn welkom bij onze teamleider.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		26. Medewerkers die nieuwe vaardigheden leren, worden beloond.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		27. Leidinggevendenden delen vaak hun leerervaringen met ons.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		Steun van de leidinggevende	Mijn teamleider..	Ordinaal (1 t/m 5)
			28. ...bespreekt samen met mij mijn prestaties.	
	29. ..vraagt me wat ik nodig heb om mijn baan effectiever uit te voeren.		Ordinaal (1 t/m 5)	
	30. ..geeft opbouwende feedback op mijn prestaties.		Ordinaal (1 t/m 5)	
	31. ..is beschikbaar om over werkgerelateerde problemen te praten.		Ordinaal (1 t/m 5)	
	32. ..werkt met me aan het oplossen van werkgerelateerde problemen.		Ordinaal (1 t/m 5)	
	33. ..geeft specifieke training voor mijn baan als ik het nodig heb.		Ordinaal (1 t/m 5)	
	34. ...zorgt dat ik hulp krijg van anderen als ik niet weet hoe ik moet handelen bij iets.	Ordinaal (1 t/m 5)		
	Tevredenheid met leren	35. Ik ben tevreden met wat ik heb geleerd sinds ik hier werk.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		36. Ik ben tevreden met mijn persoonlijke ontwikkeling sinds ik hier werk.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		37. De gemeente heeft me geholpen om te groeien en ontwikkelen.	Ordinaal (1 t/m 5)	
		38. Ik heb de benodigde vaardigheden om mijn baan goed uit te voeren.	Ordinaal (1 t/m 5)	

		39. Ik krijg voldoende scholing voor mijn baan.	Ordinaal (1 t/m 5)
Hulpmiddelen voor leren		40. Mijn teamleider is behulpzaam bij het ontwikkelen van mijn werkgerelateerde kennis en vaardigheden.	Ordinaal (1 t/m 5)
		41. Andere leidinggevenden in de gemeente zijn behulpzaam bij het ontwikkelen van mijn werkgerelateerde kennis en vaardigheden.	Ordinaal (1 t/m 5)
		42. Mijn collega's zijn behulpzaam bij het ontwikkelen van mijn werkgerelateerde kennis en vaardigheden.	Ordinaal (1 t/m 5)
		Mijn werkgerelateerde kennis en vaardigheden heb ik verkregen door..	Ordinaal (1 t/m 5) Niet van toepassing
		43. ..ervaring, onder andere tijdens alledaagse activiteiten, stages of functieroulaties *.	
		44. ..specifieke trainingen voor mijn baan of door andere opleidingen, trainingen en workshops van de gemeente*.	Ordinaal (1t/m 5) Niet van toepassing
		45. ..veel te luisteren en observeren (zelfstandig leren) *.	Ordinaal (1t/m 5) Niet van toepassing
Typen leerklimaat (Regulerend - Explorerend)	*46. In mijn team zijn leeractiviteiten vooral gericht op het behalen van ..		1=Organisatie doelen 5=Persoonlijke doelen
	*47. In mijn team wordt leren vooral ingezet om .. vakkennis op te doen.		1=Specialistisch (smal) 5= Algemene (brede)
	*48. In mijn team wordt vooral geleerd via ..		1 = Kennisoverdracht 5 = Kennisdeling
	*49. In mijn team nemen mensen meer .. deel aan leerprogramma's.		1 = Collectief 5 = Individueel
	*50. In mijn team wordt leren vooral gezien als verantwoordelijkheid van de ..		1 = Organisatie 5 = Individu

### §4.3.2 Enquête: Leiderschap

Voor de teamleidenenquête hebben de vier leiderschapscompetenties (Leiderschapsstijl, Vaardigheden, Eigenschappen en de Ontwikkeling) invulling gekregen door middel van de eerder besproken theorieën. De enquête wordt door de leidinggevendenden zelf ingevuld, het zijn dus *self-reports*. Onderstaand zal blijken dat dit gebruikelijk is bij metingen voor dit soort concepten. Met de controlevariabelen bestaat deze enquête uit 52 items.

De leiderschapsstijl wordt gemeten aan de hand van de *Problems At Work* (PAW) vignette van Deci, Connell en Ryan (1989), waarin teamleiders kunnen aangeven in hoeverre zij de vier reacties op de beschreven situaties, geschikt vinden. Tezamen geeft dat inzicht welke leiderschapsstijl het beste bij die reacties past. Om de vragenlijst gebruikersvriendelijk te maken en te voorkomen dat respondenten halverwege stoppen, is ervoor gekozen om enkel vier situaties mee te nemen in plaats van acht zoals in de PAW. De vier situaties zijn gekozen op basis van toepasselijkheid bij de gemeente, maar ook variëteit, waar antwoordcategorieën duidelijk verschillen. Zoals gehanteerd bij de originele PAW-vignette, kunnen de teamleiders antwoorden op een 7-punts Likertschaal.

De leiderschapsvaardigheden worden gemeten met zelf ontworpen stellingen, maar wel gebaseerd op theoretische gronden. Miller et al. (2001) stellen dat vaardigheden worden ingezet als kerncompetenties, waarmee een organisatie zich kan onderscheiden of als richtlijnen waaraan iemand moet voldoen om een bepaalde functie te vervullen. Dit gebeurt ook bij de gemeente Rotterdam. Organisaties hebben vaak 'eigen' vaardigheden, omdat taken overal anders zijn (McClelland, 1973). Het is dus verstandig om vaardigheden te meten die de gemeente Rotterdam (2015e) zelf onderscheidt, aangezien teamleiders deze zouden moeten hebben. De definities en praktijkgerichte uitingsvormen die de gemeente aan iedere vaardigheid geeft, kunnen daarbij dienen als indicator (meting) van die vaardigheid. Omwille van de gebruikersvriendelijkheid van de enquête is er gekozen om niet alle 48 vaardigheden uit hun competentiewoordenboek mee te nemen (2015e), maar vooral vaardigheden die bijdragen aan de ontwikkeling van medewerkers. Van Wart (2012: p.245) noemt dit een uitvoerende activiteit, waarvoor uitvoerende vaardigheden nodig zijn. Net als Van Wart (2012) heeft de gemeente hun vaardigheden verdeeld in drie fasen:

Tabel 9 - Fasen van activiteiten

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Van Wart (2012)	Formulering en planningsactiviteiten	Implementatie activiteiten	Veranderactiviteiten
Gemeente Rotterdam (2015e)	Structurerende en besturende processen	Uitvoerende en ondersteunende processen	Processen van leren, borgen, verbeteren

Tevens heeft de gemeente per fase taak-, mens- en organisatiegerichte vaardigheden beschreven. De definities van alle vaardigheden in de uitvoerende en ondersteunende processen zijn in stellingen omgezet. Opnieuw is dit op basis van *self-reports* ('Ik kan..') op een 5-punts Likertschaal gemeten, net zoals bij andere surveys naar leiderschapsvaardigheden (Karnes & Chauvin in Edmunds, 1998). Om te voorkomen dat de respondenten op alle vaardigheden hoog scoren, is voor beschrijvende statistiek een vraag toegevoegd (item 38), waarin zij door middel van het geven van percentages aan iedere vaardigheid (met een totaal van 100), hun relatieve kunde daarin aanduiden.

Er zijn veel bestaande schalen voor het meten van de vijf grote eigenschappen. De schalen variëren in de hoeveelheid items die er worden gevraagd, maar ook de wijze van bevraging met unipolaire items of bipolaire items (de twee uitersten van een eigenschap op een dimensie). Deze laatste wijze blijkt minder sterk en betrouwbaar te zijn (Gosling et al, 2003), vandaar dat voor dit onderzoek is gekozen voor een schaal met unipolaire items (één uiterste van de eigenschap). Grote schalen, zoals de TDA 100-items van Goldberg (1992), en te kleine schalen, zoals de TIPI 10-items of FIPI 5-items van Gosling et al. (2003), zijn niet gekozen omwille van de lengte en validiteit van de enquête. Gebruik is gemaakt van de gevalideerde schaal 'Big Five Inventory' (BFI) met 44 stellingen over de vijf eigenschappen (John en Srivastava, 1999). Aangezien de hypothesen enkel gaan over twee van de vijf eigenschappen, zijn uitsluitend de daarvoor bestemde items meegenomen. Tevens zijn omgekeerde *reverse*-items eruit gelaten, omdat deze vaak exact het tegenovergestelde meten van de andere items en het beter is voor de gebruikersvriendelijkheid. Wederom is gemeten via *self-reports* ('Ik ben..') op een 5-punts Likertschaal, zoals in vele onderzoeken naar eigenschappen (Gosling et al., 2003; Saucier, 1994; Goldberg, 1992). Bovendien zijn de items, net zoals in die onderzoeken, geordend op alfabet om te vermijden dat een respondent andere scores toekent voor een bepaalde eigenschap.

Voor de leiderschapsontwikkeling is gekeken naar de driedeling die terugkomt bij Van Wart (2012) en Jennings (2014): Opleiding, Zelfstudie en Ervaring. De gemeente Rotterdam probeert deze indeling ook te hanteren bij hun opleidingsbeleid (2014b). Deze benamingen zullen dus niet geheel onbekend zijn voor de respondenten, maar de termen zijn in de stellingen wel voorzien van de leerinterventies die de gemeente Rotterdam (2014a) onder die driedeling schaaft. Dit zodat ook bij deze enquête zo dicht mogelijk bij de praktijk gemeten kan worden en de interne validiteit wordt vergroot. Vervolgens is een tweede meetwijze gehanteerd uit commerciële onderzoeken naar de wijzen van leren (Bower, 2015): de teamleiders moeten scores van 1-100 geven op deze driedeling, met een totaal van 100. Dit zodat voor beschrijvende statistiek gekeken kan worden in hoeverre deze teamleiders leren via de 70-20-10 regeling.

In tabel 10 zijn de onafhankelijke variabelen geoperationaliseerd door het weergeven van de items waarmee de variabelen zijn gemeten. Aangezien de volledige teamleiderenquête is opgenomen in bijlage 6, zijn bijbehorende introducties en toelichtingen niet in de tabel vermeld. Dit geldt ook voor de groots beschreven situaties uit de PAW-vignette, die de leiderschapstijlen meten. De onderliggende concepten die in de tabel tussen haakjes staan, waren niet zichtbaar voor de respondenten, zoals te zien in de bijlage.



Tabel 10 - Operationalisatie onafhankelijke variabelen (teamleiderenquête)

Variabelen	Indicator	Waarden
Leiderschapsstijl	8-23. Zie de vier situaties in bijlage 6. Iedere situatie bevat vier reacties: Ondersteunende leiderschapsstijl = Sterk ondersteunend Coachende leiderschapsstijl = Gematigd ondersteunend Delegerende leiderschapsstijl = Gematigd controlerend Directieve leiderschapsstijl = Sterk controlerend	1 = Niet geschikt 7 = Volledig geschikt
Leider Vaardigheden	Geef bij elke vaardigheid aan in welke mate u zichzelf daar vaardig in vindt.	Dat kan ik.. 1 = niet zo goed 2 = redelijk goed 3 = goed 4 = zeer goed 5 = uitstekend
	24. Ik kan luisteren, handelen en prioriteit geven aan mijn medewerkers' wensen (Mensgericht)	Ordinaal (1-5)
	25. Ik kan informatie oppikken uit (non)verbale mededelingen, doorvragen en ingaan op reacties (Mensgericht)	Ordinaal (1-5)
	26. Ik kan actief bijdragen aan een gezamenlijk resultaat, ook als er geen eigen belang is (Mensgericht)	Ordinaal (1-5)
	27. Ik kan mij verplaatsen in anderen om hun houding en reacties te begrijpen (Mensgericht)	Ordinaal (1-5)
	28. Ik kan een goed resultaat bereiken bij tegengestelde belangen, zonder de relatie te schaden (Mensgericht)	Ordinaal (1-5)
	29. Ik kan mij helder en vlot verwoorden, door stijl en niveau af te stemmen op de doelgroep (Mensgericht)	Ordinaal (1-5)
	30. Ik kan doelen behalen en mijn handelen aanpassen bij onverwachte resultaten (Taakgericht)	Ordinaal (1-5)
	31. Ik kan mij goed inspinnen om resultaten te behalen en doe waar nodig moeite om mijzelf te ontwikkelen (Taakgericht)	Ordinaal (1-5)
	32. Ik kan mij blijven inspinnen totdat het beoogde doel is bereikt (Taakgericht)	Ordinaal (1-5)
	33. Ik kan goed werk afleveren zonder fouten uit onnauwkeurigheid (Taakgericht)	Ordinaal (1-5)
	34. Ik kan kennis over maatschappelijke ontwikkelingen effectief benutten voor mijn eigen functie (Organisatiegericht)	Ordinaal (1-5)
	35. Ik kan zaken tegen elkaar afwegen en tot realistische beoordelingen komen (Organisatiegericht)	Ordinaal (1-5)
	36. Ik kan een realistisch toekomstbeeld scheppen, vertalen en overbrengen (Organisatiegericht)	Ordinaal (1-5)
	37. Ik kan lange termijn doelen vaststellen en vertalen naar strategische plannen (Organisatiegericht)	Ordinaal (1-5)
	38. Als u in percentages zou moeten uitdrukken (met samen een totaal van 100%), hoeveel procent zou u uzelf dan geven voor het hebben van Mensgerichte, Taakgerichte en Organisatiegerichte vaardigheden? (Bijv. 28%+41%+31% = 100%)	Ratio (0-100)

Leider Eigenschappen	Geef bij elke eigenschap aan in welke mate u zichzelf precies daarin herkent.	Herken ik mij.. 1 = niet in 2 = redelijk in 3 = goed in 4 = zeer goed in 5 = uitstekend in
	39. Ik ben behulpzaam en niet egoïstisch (Mildheid)	5 = uitstekend in
	40. Ik ben extravert (op buiten gericht) (Extraversie)	Ordinaal (1-5)
	41. Ik ben iemand die het leuk vind om samen te werken (Mildheid)	Ordinaal (1-5)
	42. Ik ben over het algemeen te vertrouwen (Mildheid)	Ordinaal (1-5)
	43. Ik ben spraakzaam (Extraversie)	Ordinaal (1-5)
	44. Ik ben van nature vergevend (Mildheid)	Ordinaal (1-5)
	45. Ik ben iemand die enthousiasme tot stand brengt (Extraversie)	Ordinaal (1-5)
	46. Ik ben vol van energie (Extraversie)	Ordinaal (1-5)
	47. Ik ben iemand die voor zichzelf op durft te komen (Extraversie)	Ordinaal (1-5)
	48. Ik ben zorgzaam en vriendelijk tegen bijna iedereen (Mildheid)	Ordinaal (1-5)
Leiderschaps-ontwikkeling	In dit laatste inhoudelijke onderdeel zullen vragen worden gesteld over uw eigen wijze van ontwikkeling.	1 = Volledig oneens 2 = Tamelijk oneens 3 = Eens, noch oneens 4 = Tamelijk eens 5 = Volledig eens
	49. Ik leer en ontwikkel zelf veel door klassikale overdrachten van stof, zoals tijdens: opleidingen, trainingen, workshops en specifieke baantrainingen (Scholing).	5 = Volledig eens
	50. Ik leer en ontwikkel zelf veel buiten georganiseerde en gestructureerde ontwikkelmomenten om, zoals van: collega's, mijn leidinggevende of het team (Zelfstudie).	Ordinaal (1-5)
	51. Ik leer en ontwikkel zelf veel door ervaring, onder andere tijdens alledaagse activiteiten, stages of functieroulaties (Ervaring).	Ordinaal (1-5)
	52. Als u in percentages zou moeten uitdrukken (met samen een totaal van 100%), hoeveel procent leert en ontwikkelt u dan door middel van: Ervaring, Zelfstudie, en Scholing? (Bijv. 30%+20%+50% = 100%)	Ratio (0-100)

### §4.3.3 Enquête: Controlevariabelen

In het onderzoek is gecontroleerd of andere variabelen van invloed zijn op de afhankelijke variabele: het ervaren leerklimaat. In tabel 11 zijn de controlevariabelen voor de enquête van de medewerkers weergegeven, de toelichtingen en introducties zijn te lezen in bijlage 5. Volgens Coetzer (2007) waren de Leeftijd, Opleiding<sup>2</sup> en Diensttijd significant van invloed op het ervaren leerklimaat van de medewerkers. Gekeken wordt of dat ook uit dit onderzoek blijkt. Bovendien is ook naar het Geslacht gevraagd om de invloed daarvan te onderzoeken. Tevens is geïnformeerd naar het Cluster en het Team om de medewerkers te koppelen aan hun leidinggevendenden.

Zoals uit de theorie al is gebleken, zijn de leermotivatie en het leervermogen belangrijke concepten. In de eerste plaats zijn deze variabelen gemeten voor het onderzoeken van hypothese 1c. Daarnaast zijn ze gemeten als controlevariabelen, omdat uit onderzoek is gebleken dat de leermotivatie en het leervermogen van invloed kunnen zijn op het leren en ontwikkelen van mensen (Maurer et al., 2003). Leren op het werk is niet alleen afhankelijk van de aanwezige leermogelijkheden, maar ook van de participatie van de individu: het wordt gestuurd door (intrinsieke) persoonlijke doelen (Billett, 2004). In hoeverre wil de medewerker dus zelf leren? En niet omdat het moet van de leidinggevende, het hoort volgens de heersende cultuur of het wat oplevert door beloningen (Van der Heijden et al., 2009; Schein, 2004; Weibel et al., 2010), dat zou extrinsieke motivatie zijn. Een intrinsiek leergemotiveerde werknemer zou in sterkere mate een leerklimaat kunnen ervaren, omdat hij of zij er bewust mee bezig is en mogelijk zelfs naar op zoek is. Het concept leermotivatie is gemeten aan de hand van een bestaande schaal over 'employability' (Van der Heijde et al., 2006). Hierin komt namelijk de mate waarin iemand bereid is om continu te blijven leren, aan bod (Steijn & Groeneveld, 2013). Wel zijn er drie van de acht items weggelaten die minder toepasbaar waren (zie bijlage 4). Wat betreft het leervermogen kan worden verwacht dat mensen die minder vermogen (denken te) hebben, in mindere mate een leerklimaat ervaren. Als zij minder goed (denken te) kunnen leren, zullen zij ook weinig aandacht hebben voor allerlei leermethoden en bronnen. Aangezien niet letterlijk kan worden gemeten hoe groot of klein dat leervermogen is, maar wel de percepties erover, wordt gebruik gemaakt van het concept 'selfefficacy' (Bandura, 1977). Dit is het vertrouwen van een medewerker in zijn of haar eigen bekwaamheid om iets succesvol te volbrengen, bijvoorbeeld het aanleren van nieuw gedrag of vaardigheden. Het is niet enkel zelfvertrouwen, maar ook het ingeschatte vermogen om iets te verrichten. Bandura (1977) zei tevens dat mensen sneller gemotiveerd zijn als ze denken kundig te zijn om iets succesvol te volbrengen, beide concepten hangen dus veel samen. Ook dat verband zal worden onderzocht met de gemeten leermotivatie en het leervermogen. Ten slotte is nog gevraagd naar de door de medewerkers ervaren leiderschapsstijl, om te kunnen vergelijken of er een fit is tussen de door de teamleider meest bevonden geschikte stijl en de door zijn of haar medewerkers ervaren gehanteerde stijl.

---

<sup>2</sup> De 'anders' categorie van deze variabele is in de analyse gedefinieerd als *user-missing*, zodat deze waarden de gemiddelde scores op de variabele niet vertekenen. Dit geldt ook voor de teamleiderenquête.

Tabel 11 - Controlevariabelen medewerkerenquête

Variabele	Indicator	Waarden
Geslacht	1. Wat is uw geslacht?	Nominaal (man/vrouw)
Leeftijd	2. Wat is uw leeftijd?	Ordinaal (<30, 30-35, 36-40, 41-45, 46-50, >50)
Opleiding	3. Wat is uw hoogst voltooide opleiding?	Ordinaal (mbo, hbo, uni, anders)
Diensttijd	4. Hoe lang bent u werkzaam bij de gemeente Rotterdam?	Ordinaal (<2, 2-5, 6-10, >10)
Cluster	5. In welk cluster bent u werkzaam?	Nominaal (RSO, BSD)
Team	6. In welk team bent u werkzaam?	Nominaal
	Kunt u de exacte benaming van uw team invullen, als uw team er niet tussen stond? Graag met het cluster en de afdeling.	Nominaal
Leermotivatie	7. Ik neem zelf de verantwoordelijkheid om ervoor te zorgen dat mijn waarde voor de arbeidsmarkt behouden blijft.	Ordinaal 1 = Volledig oneens 2 = Tamelijk oneens 3 = Eens, noch oneens 4 = Tamelijk eens 5 = Volledig eens
	8. Ontwikkelen is voor mezelf het structureel verbeteren van mijn zwakke punten.	
	9. Ik zorg ervoor dat ik mezelf steeds blijf ontwikkelen.	
	10. Ik pas nieuw verkregen kennis en vaardigheden toe.	
	11. Tijdens het afgelopen jaar heb ik de ontwikkelingen in mijn vakgebied goed gevolgd.	
Leervermogen	12. Ik heb vertrouwen in mijn eigen bekwaamheid om zelf nieuw gedrag en vaardigheden aan te leren.	Ordinaal 1 = Volledig oneens 2 = Tamelijk oneens 3 = Eens, noch oneens 4 = Tamelijk eens 5 = Volledig eens
	13. Ik heb de vaardigheden die nodig zijn om te kunnen leren en mijzelf verder te ontwikkelen.	
	14. Ik heb vertrouwen dat mijn manier om mezelf te ontwikkelen effectief is om daadwerkelijk nieuwe vaardigheden aan te leren.	
	15. Als u deze omschrijvingen leest, welke leiderschapsstijl ervaart u dan het meeste bij uw teamleider?	
Leiderschapsstijl	15. Als u deze omschrijvingen leest, welke leiderschapsstijl ervaart u dan het meeste bij uw teamleider?	Nominaal (Directief, Coachend, Ondersteunend, Delegerend)

De controlevariabelen voor de teamleidenenquête bevatten eveneens het Geslacht, de Leeftijd, Opleiding, Diensttijd, Cluster en het Team. Daarnaast is ook gevraagd naar de Grootte van het team en de Ervaring die de teamleider heeft als leidinggevende.

Tabel 12 - Controlevariabelen teamleidenenquête

Variabele	Indicator	Waarden
Geslacht	1. Wat is uw geslacht?	Nominaal (man/vrouw)
Leeftijd	2. Wat is uw leeftijd?	Ordinaal (<30, 30-35, 36-40, 41-45, 46-50, >50)
Opleiding	3. Wat is uw hoogst voltooide opleiding?	Ordinaal (mbo, hbo, uni, anders)
Diensttijd	4. Hoe lang bent u werkzaam bij de gemeente Rotterdam?	Ordinaal (<2, 2-5, 6-10, >10)
Ervaring	5. Hoeveel jaren ervaring heeft u als leidinggevende?	Ordinaal (<2, 2-5, 6-10, >10)
Cluster	6. In welk cluster bent u werkzaam?	Nominaal (RSO, BSD)
Team	7. In welk team bent u werkzaam?	Nominaal
	Kunt u de exacte benaming van uw team invullen, als uw team er niet tussen stond? Graag met het cluster en afdeling.	Nominaal
Grootte team	8. Aan hoeveel mensen geeft u leiding?	Ordinaal (1-5, 6-10, 11-15, >15)

#### *§4.3.4 Interview: Vragenlijst*

Naast de enquêtes zijn, zoals eerder beargumenteerd, ook drie interviews gehouden met teamleiders om de context te achterhalen. Tijdens de interviews zijn vaak koppelingen gemaakt naar medewerkerniveau, teamniveau en clusterniveau. Dit laatste ook vooral om de verschillende achtergronden meer in kaart te brengen, zodat de latere praktische aanbevelingen meer gefundeerd zijn. De semi-gestructureerde vragenlijst is te zien in bijlage 7. Getracht is om allereerst inzicht te krijgen in de eigen verwachtingen van de teamleider wat betreft de medewerker uitkomsten. De teamleider uitkomsten zouden geen onverwachte resultaten moeten opleveren, aangezien die door middel van *self-reports* van de leidinggevenden zijn verkregen. Vervolgens zijn op teamniveau de medewerker uitkomsten en die van de teamleider zelf besproken. Waarbij opmerkelijke uitkomsten zijn vergeleken met de resultaten van de andere teams of het andere cluster. Telkens is daarbij gevraagd naar de mogelijke verklaringen achter de verschillende resultaten. Ten slotte is steeds afgesloten met algemene vragen over de meest/minst verwachte uitkomsten en de teamleider's persoonlijke aanbevelingen, ook wel verbeteringen, voor de organisatie.

#### §4.4 Data-analyse

Alle kwantitatieve data is met het statistische programma SPSS geanalyseerd. Om de data uit de twee verschillende enquêtes in samenhang te onderzoeken en analyseren, is gebruik gemaakt van een multilevel analyse. Dit betekent dat de gegevens van het hoogste tweede niveau, de teamleiders, in het bestand van het lagere eerste niveau, de medewerkers, zijn opgenomen. Deze data wordt aan elkaar gekoppeld op basis van de teams. Hierdoor worden alle uitkomsten van de teamleider toegekend aan de medewerkers uit zijn of haar team. Op deze wijze kunnen de verbanden op de verschillende niveaus in relatie met elkaar worden onderzocht, in plaats van het op ieder niveau apart te analyseren. Volgens Field (2013) zou het negeren van de hiërarchie voor volledig verschillende resultaten kunnen zorgen, onder andere het vinden van wel of niet significante verbanden. Het doen van multilevel analyses heeft dan ook twee grote voordelen: de analyse laat toe dat de effecten van relaties niet altijd homogeen in ieder team hetzelfde hoeven te zijn en de afhankelijkheid van de scores van medewerkers wordt omarmd, waar in andere analyses vaak geen afhankelijkheid tussen de cases aanwezig mag zijn (Field, 2013).

Aangezien de kwalitatieve data uit de interviews een aanvulling zijn op de kwantitatieve uitkomsten, is deze data niet tot in de diepte geanalyseerd. In de data is gezocht naar onderbouwende en verklarende citaten van de kwantitatieve onderzoeksresultaten. Deze worden dan ook weergegeven bij het analyseren van die data. Daarnaast is gezocht naar relevante onderwerpen op medewerker-, team-, cluster- en organisatieniveau, die het onderzoek en de resultaten in een ander perspectief kunnen plaatsen. De focus ligt daarbij op onderwerpen die herhaaldelijk werden aangekaart door alle drie de interviewrespondenten. Deze analyse is afzonderlijk van, maar wel aansluitend op, de kwantitatieve analyse beschreven (zie §5.4).

#### §4.5 Kwaliteit van het onderzoek

Belangrijk voor de kwaliteit van het onderzoek zijn de betrouwbaarheid en validiteit. De betrouwbaarheid gaat over de consistentie en nauwkeurigheid van het onderzoek. Dit kan gaan over het nauwkeurig documenteren van alle stappen en gemaakte keuzes, maar ook het consistent uitvoeren van het onderzoek. De validiteit kan intern en extern worden verkregen. Zo

hoort een onderzoek intern valide te zijn om de juiste concepten te meten. Externe validiteit wil zeggen dat de resultaten van het onderzoek ook kunnen gelden voor soortgelijke onderzoekssubjecten.

Dit onderzoek is betrouwbaar te noemen, omdat een combinatie van onderzoeksmethoden en -subjecten is gebruikt, waardoor er gesproken kan worden over triangulatie van methoden. Een *common method bias* waarbij data door eenzelfde methode wordt verkregen, wordt daarmee voorkomen (Podsakoff et al., 2003). Daarnaast komt de informatie voort uit verschillende bronnen, waardoor ook *common source bias* zoveel mogelijk wordt vermeden. De teamleiders beoordelen wel hun eigen wijzen van leiderschap, wat door Van Wart (2012) wordt gezien als legitieme wijze van leiderschapsevaluatie, maar het kan wel tot sociaal wenselijke antwoorden leiden. Door het gebruik van een vignette voor de leiderschapsstijl is geprobeerd dit zo veel mogelijk te vermijden en een betrouwbaar beeld te krijgen. Naast het trachten te voorkomen van deze biases is er bovendien zo goed mogelijk gedocumenteerd. Zo zijn de exact gebruikte items uit de bestaande schalen weergegeven, maar ook welke items niet zijn meegenomen na het doen van de factor- en betrouwbaarheidsanalyses. Tevens zijn andere gemaakte keuzes accuraat en zo volledig mogelijk onderbouwd, wat de herhaalbaarheid van het onderzoek vergroot.

Wat betreft de interne validiteit, de geldigheid van het onderzoek, kan gesteld worden dat de best mogelijke meetinstrumenten zijn gehanteerd. Zo is er kwantitatief onderzoek gebruikt voor het achterhalen van de meningen en kwalitatief onderzoek voor het onderzoeken van de context. Beiden zijn daarvoor geschikte methodes (Van Thiel, 2007). Tevens is er gewerkt met bestaande schalen, waardoor de concepten door meerdere items gemeten zijn, die ook hun bruikbaarheid al eerder hebben bewezen. Hoewel opgemerkt moet worden dat de items uit de schalen zijn vertaald naar het Nederlands, voor een beter begrip van de respondenten, wat wel consequenties kan hebben voor de validiteit. Daarmee kan een verschil zijn ontstaan tussen de originele items en de beschreven items in dit onderzoek. Echter zijn beide enquêtes door vijf personen getest. Één persoon heeft beide enquêtes getest en de acht anderen hebben ieder één enquête getest. De testpersonen waren zowel mensen uit de praktijk, die zelf ook medewerker of leidinggevende zijn, als studenten die bekend zijn met het doen van wetenschappelijk onderzoek. Door het gebruiken van de bestaande schalen sluit de theorie wel volledig aan op de operationalisaties, wat de validiteit weer ten goede komt. Ten slotte, zijn er ook enkele vragen zelf ontworpen, omdat die beter aansloten bij de praktijk, zoals de vragen over de vaardigheden. Later zou kunnen blijken dat dit gevolgen heeft voor de validiteit van deze variabelen, ondanks dat de vraagwijze is gebaseerd op eerdere onderzoeken naar vaardigheden en de theorie aanleiding gaf om de vaardigheden en betekenissen van de gemeente Rotterdam zelf te gebruiken. Wat betreft de externe validiteit, de generaliseerbaarheid, van het onderzoek valt te stellen dat uitspraken kunnen worden gedaan over publieke leidinggevenden die betrokken zijn bij het leren en ontwikkelen van hun medewerkers. De uitspraken kunnen ook gelden voor andere soortgelijke organisaties, dus er kan gegeneraliseerd worden. Mogelijk zijn de uitspraken minder van toepassing op leidinggevenden die niet verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van zijn of haar ondergeschikten, en leidinggevenden uit de private sector, aangezien zij een andere context kennen en meer winstoogmerk hebben.

## 5. Analyse van resultaten

In dit hoofdstuk worden allereerst de resultaten van de enquêtes besproken en geanalyseerd. Te beginnen met de factor- en betrouwbaarheidsanalyses van de gecreëerde schalen. Vele variabelen worden immers gemeten aan de hand van meerdere items. Na vaststelling van de betrouwbare schalen, wordt de beschrijvende statistiek besproken. Vervolgens is aan de hand van de toetsende statistiek geanalyseerd welke zichtbare verbanden er zijn tussen de concepten, of de hypothesen kunnen worden aangenomen dan wel verworpen, en welke aanvullende bevindingen er zijn gevonden. Ten slotte komt de kwalitatieve analyse aan bod.

### §5.1 Factor- en betrouwbaarheidsanalyses

Voor iedere schaal is een factoranalyse gedaan om na te gaan of de items op één of meerdere onderliggende factors gebaseerd zijn. Een factor moet, volgens het criterium van Kaiser, een eigenwaarde hoger dan 1 hebben, zodat het meer variantie verklaart dan dat het zelf toevoegt (Field, 2013). De factoranalyse laat tevens zien hoeveel procent van de variantie in de schaal wordt verklaart door de factor. Hierna is geanalyseerd of de schalen de variabelen consistent en betrouwbaar meten. Een schaal met een Cronbach Alpha tussen de 0.7 en 0.8 is voldoende betrouwbaar. Het verwijderen van slecht bijpassende items kan ervoor zorgen dat schalen betrouwbaarder worden (Field, 2013).

Voor de medewerkerenquête zijn drie schalen geconstrueerd, allen gebaseerd op bestaande schalen: de afhankelijke variabele leerklimate en de variabelen leermotivatie en leervermogen. In onderstaande tabellen zijn steeds de eigenwaarden van de onderliggende factoren uit de schaal te zien, alsmede het percentage dat die component van de variantie verklaart en de bijbehorende betrouwbaarheidsmaat Cronbach Alpha.

Tabel 13 - Factor- en betrouwbaarheidsanalyse medewerkerenquête

Schaal variabelen medewerker enquête	Eigenwaarde component	Cronbach Alpha
Leerklimate	10,153 (42,3%)	0.936
Leermotivatie	2,606 (65,2%)	0.820
Leervermogen	2,197 (73,2%)	0.815

Zoals aangegeven zijn items 46 tot en met 50 uit de medewerkerenquête niet meegenomen in de leerklimate variabele, deze zijn enkel gevraagd voor beschrijvende statistiek. Items 17 tot en met 45 blijken gebaseerd te zijn op vijf niet theoretisch te verklaren onderliggende factoren, echter heeft één factor daarvan een beduidend hogere eigenwaarde en verklaart meer van de variantie dan de andere vier factoren. Zodra vijf items (19, 35, 41, 43 en 45), die bij de overige vier factoren horen, worden verwijderd, is de nieuwe schaal met 24 items voor 93,6% betrouwbaar. Bij de variabele leermotivatie bleek één duidelijke component aanwezig, maar door het verwijderen van item 8, die een lage correlatie had met de factor, is de betrouwbaarheid verhoogd van 74,2% naar 82,0%. De leervermogen items meten één onderliggend component en zijn voor 81,5% betrouwbaar.

Voor de resultaten van de teamleiderenquête zijn meerdere schalen geconstrueerd voor drie van de competenties. Zo zijn er vier schalen voor de vier leiderschapstijlen, drie schalen voor de soorten leider vaardigheden en twee schalen voor de leider eigenschappen.



**Tabel 14 - Factor- en betrouwbaarheidsanalyse leiderschapsstijl**

Schaal variabelen leiderschapsstijl	Eigenwaarde component	Cronbach Alpha
Coachend	1,858 (46,5%)	0.611
Ondersteunend	2,361 (59,0%)	0.729
Directief	2,986 (49,8%)	0.784

Ondanks dat de items van de coachende stijl één onderliggende factor hebben, is de betrouwbaarheid van de schaal met 61,1% wat laag. Toch is ervoor gekozen om deze schaal wel zo mee te nemen. De items van de ondersteunende stijl zijn ook gebaseerd op één factor en vormen een betrouwbare schaal (72,9%). De schalen van de delegerende en directieve stijl zijn samengevoegd tot één schaal. Dit omdat de schalen van deze stijlen apart voor 66% en 63% betrouwbaar waren, terwijl zij samen een meer betrouwbare schaal van 78,4% vormen. Één item (8) bleek wel een andere factor te meten en een ander item (15) had een lage correlatie met de factor, vandaar dat beide items verwijderd zijn en de schaal uit zes items bestaat.

**Tabel 15 - Factor- en betrouwbaarheidsanalyse leider vaardigheden**

Schaal variabelen leider vaardigheden	Eigenwaarde component	Cronbach Alpha
Mensgericht	1,817 (60,6%)	0.665
Taakgericht	3,036 (60,7%)	0.829

De zes items van mensgerichte vaardigheden hebben drie onderliggende componenten en maar een Cronbach Alpha van 0.424. Drie items (25, 27 en 29) blijken samen één component te vormen, die allen gezien kunnen worden als communicatie vaardigheden. Het weglaten van de andere drie items (24, 26 en 28) levert één factor op die redelijk betrouwbaar is (66,5%). Een factoranalyse met alle vaardigheden wijst uit dat de taak- en organisatievaardigheden veelal eenzelfde component delen. Samenvoeging van de organisatie- en taakvaardigheden laat drie onderliggende factoren zien: de tweede en derde factor bestaan samen uit drie items (30, 33 en 35). Het verwijderen van die drie items levert een voor 82,9% betrouwbare schaal op. De aparte schalen van de taakgerichte en organisatiegerichte vaardigheden hadden een aanzienlijk lagere betrouwbaarheid van 60,7% en 72,6%, vandaar dat voor de samengevoegde schaal is gekozen. Zoals eerder is aangegeven, is item 38 uit de teamleiderenquête niet gebruikt voor de schalen van de vaardigheden, dit is enkel gevraagd voor de beschrijvende statistiek.

**Tabel 16 - Factor- en betrouwbaarheidsanalyse leider eigenschappen**

Schaal variabelen leider eigenschappen	Eigenwaarde component	Cronbach Alpha
Mildheid	1,523 (50,8%)	0.495
Extraversie	3,054 (61,1%)	0.836

De items van de eigenschap mildheid meten drie onderliggende factoren, met een Cronbach Alpha van maar 0.115. Bij het verwijderen van twee (41 en 48) van de vijf items, zijn de drie items voor 49,5% betrouwbaar, ondanks dat wordt deze schaal wel meegenomen. De items van de eigenschap extraversie meten daarentegen wel één component en zijn voor 83,6% een betrouwbare schaal. Een factoranalyse met alle eigenschap items wijst uit dat zij niet met elkaar samenhangen, de items zijn op verschillende factoren gebaseerd.

Nadat de meest betrouwbare samenstellingen van de schalen zijn vastgesteld, zijn de beschrijvende gegevens van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen geanalyseerd.

## §5.2 Beschrijvende statistiek

### §5.2.1 Leerklimaat medewerkers

De mate waarin de onderzochte medewerkers van de gemeente Rotterdam een leerklimaat ervaren is gemiddeld 3,87, op een schaal van 1 tot 5. Een variantie-analyse laat zien dat de gemiddelde 3,85 van de RSO en de gemiddelde 4,01 van de BSD niet significant zijn en dus statistisch gezien niet verschillen. De medewerkers van de RSO hebben meer extreme scores gegeven, te zien aan hun hogere standaarddeviatie (0.611), dan bij de BSD (0.521). Dit kan te wijten zijn aan de hogere N (cases) bij de RSO, waardoor de kans groter is dat meer mensen extreme scores toekennen.

De theorie van Coetzer (2007) onderscheidt het leerklimaat in vier onderdelen. Hoewel de totale factoranalyse van het leerklimaat één duidelijke factor laat zien en die schaal betrouwbaar is, blijken de onderdelen afzonderlijk ook betrouwbare schalen met één factor (Werkomgeving: 88,6%, Steun leidinggevende: 89,7%, Tevredenheid: 82,1% en Hulpmiddelen: 62,3%). Hiermee is ondersteuning voor de theorie gevonden dat alle items daadwerkelijk zoveel samenhangen om de gehele leerklimaat schaal te vormen, maar ook verschillende onderdelen meten. Het is dus tevens interessant om te vergelijken hoe onderdelen uit dat leerklimaat ten opzichte van elkaar scoren.

Tabel 17 - Gemiddelden leerklimaat onderdelen

Onderdelen leerklimaat	Werkomgeving		Steun leidinggevende		Tevredenheid met leren		Hulpmiddelen voor leren	
	Gem.	Std. Deviatie	Gem.	Std. Deviatie	Gem.	Std. Deviatie	Gem.	Std. Deviatie
RSO	3,69	0,672	4,05	0,708	3,91	0,700	3,93	0,545
BSD	3,91	0,535	4,22	0,586	3,95	0,697	3,96	0,495
Totaal	<b>3,72</b>	0,660	<b>4,07</b>	0,696	<b>3,91</b>	0,699	<b>3,94</b>	0,538

Opvallend is dat de steun van de leidinggevende het hoogst wordt ervaren en de ondersteunende kenmerken uit de werkomgeving als laagst, kennelijk zit er toch een beduidend verschil tussen die soorten steun. Alle onderdelen behalen wel afgerond een 4,00 en gaan daarmee redelijk gelijk op. Zoals eerder al is gebleken bij de totaalscore voor het leerklimaat, liggen de scores van de BSD-medewerkers op ieder onderdeel steeds wat hoger. De grootste discrepantie tussen de scores van de BSD- en de RSO-medewerkers bevindt zich bij de steun van de werkomgeving. Dit zou erop kunnen duiden dat de werkomgeving bij de RSO en bij de BSD van elkaar verschillen. Opmerkelijk is wel dat de medewerkers van beide clusters het wat betreft de tevredenheid met leren en de hulpmiddelen voor leren, in grote mate met elkaar eens zijn. Deze twee onderdelen scoren tevens gelijk. De mogelijke aanbeveling van Baars-van Moorsel (2004) om de heersende leercultuur te veranderen bij ontevredenheid, is vanwege de hoge score dus niet noodzakelijk. Ten slotte zijn de medewerkers van beide clusters gelijkgestemd over de mate waarin zij elk onderdeel het meest ervaren: het meest de steun van de teamleider, dan de hulpmiddelen voor leren, vervolgens de tevredenheid met leren en ten slotte de ondersteunende kenmerken van de werkomgeving.

Wat betreft het de leercultuur, geven de medewerkers uit beide clusters aan gemiddeld een explorerend leerklimaat te ervaren, waar meer ruimte is voor een brede persoonlijke ontwikkeling en zij zelf ook verantwoordelijkheid dragen. Dit wordt bevestigd in de interviews: 'Dat vind ik ook

belangrijk aan leren en ontwikkelen, dat is niet alleen voor de huidige baan, het moet een brede ontwikkeling zijn, ook op persoonlijk vlak' en 'Die verantwoordelijkheid [over het invullen van een POP] ligt ook bij de medewerker zelf'. Een regulerend leerklimaat dat vooral gericht is op het behalen van organisatiedoelen, waar medewerkers meer specialistisch worden opgeleid en collectief aan programma's horen deel te nemen, wordt zelfs 'misschien wel heel ouderwets' genoemd, 'mensen moeten betrokken zijn bij het programma en niet omdat ik zeg dat het moet en zij iets hebben van dit moest van mn baas'. Toch zijn er nog een heel aantal respondenten die wel deze regulerende leercultuur ervaren. Het gemiddelde mag dan op explorerend uitkomen, maar bij de BSD geeft 16,7% aan een regulerend leerklimaat te ervaren en bij de RSO is dit 28,8%. Overigens geeft 20% van de BSD medewerkers aan beide culturen te ervaren, voor de RSO'ers is dit 12,3%. In beide clusters ervaart dus rond de 60% van de medewerkers een explorerend leerklimaat.

### §5.2.2 Leermotivatie en -vermogen

Voordat getoetst wordt of een leidinggevende zijn of haar stijl kiest aan de hand van de leermotivatie en het leervermogen van de medewerkers, zoals de theorie van Hershey en Blanchard stelt, is gekeken of de mate van leermotivatie en leervermogen ook in verband staat met de mate waarin medewerkers een leerklimaat ervaren. Op clusterniveau hebben BSD-medewerkers gemiddeld een leermotivatie en leervermogen van respectievelijk 4,08 en 4,07, bij de RSO-medewerkers is dit 4,21 en 4,26. De leermotivatie en het leervermogen scoren vrij gelijke gemiddeldes binnen een cluster, die lijken dus veel samen te hangen. Daarnaast verschillen de scores ook niet erg van de behaalde leerklimaat gemiddeldes, wat op een samenhang met het leerklimaat kan duiden. Beide gedachtes worden later door de bivariate correlaties bewezen.

### §5.2.3 Leiderschapstijl

Uit de factor- en betrouwbaarheidsanalyses kwamen maar drie stijlen naar voren (Directief, Ondersteunend en Coachend) in plaats van de vier theoretische onderscheiden stijlen. Alle 24 teamleiders van de RSO geven aan de ondersteunende stijl het meest geschikt te vinden. De tweede meest geschikte stijl is volgens 15 teamleiders de coachende stijl, maar volgens de andere negen teamleiders is de directieve stijl beter. De vijf teamleiders van de Bestuursdienst vinden de ondersteunende stijl ook het meest geschikt, maar daar hebben vier teamleiders de directieve stijl als tweede keuze en vindt maar één teamleider de coachende stijl meer geschikt.

Tabel 18 - Vergelijking geschikt bevonden en ervaren leiderschapstijlen

Stijl/Team	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C
																											A	B	C
Ondersteunend	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Coachend	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3
Directief	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2
Meest ervaren stijl door Medewerkers	C	O	C	C	O	D	C	C	C	C	C	D	C	C	C	C	C	O	O	D	D	D	O	O	O	O	D	O	C
		D	D										*										C			C	D		

In de medewerkerenquête is gevraagd welke leiderschapstijl zij het meest ervaren bij hun teamleider. Ondanks dat alle teamleiders aangaven de ondersteunende stijl het meest geschikt te vinden, hanteren zij volgens de medewerkers die stijl niet altijd. Zo ervaren slechts 30,0% van de

BSD-medewerkers dat hun teamleider de ondersteunende stijl hanteert, onder de RSO-medewerkers is dit 30,6%. Berekend op teamniveau ervaren slechts 5 van de 29 teams dat de ondersteunende stijl het meest wordt gehanteerd, 6 teams scoorden het hoogst op de directieve stijl en 13 teams gaven aan het meest de coachende stijl te ervaren. De medewerkers in de overige 5 teams waren het niet eens over welke stijl hun teamleider het meest hanteert, zij hadden daardoor gelijke scores op meerdere stijlen. En dit bewustzijn blijkt er ook te zijn bij de teamleiders, respondent 3 zegt hier namelijk over: *'Ik realiseer me ook dat vaak toch anders naar leidinggevend wordt gekeken, dus mijn beeld kan dan wel zo zijn, maar dat wil niet zeggen dat het dan daadwerkelijk zo is'*. Hoewel respondent 2 wel aangeeft het belangrijk te vinden dat je hiermee op één lijn ligt met je medewerkers: *'In die zin vind ik het belangrijk dat wat ik doe, ook wordt herkend door de medewerkers en dat het samen matcht'*. Overigens is er één team (M) dat het er unaniem over eens is welke leiderschapsstijl de teamleider hanteert. Ieder van hen gaf aan het meest de coachende stijl te ervaren. Beredeneerd vanuit de theorie van Hershey & Blanchard (1979) is het niet ongebruikelijk dat medewerkers meerdere leiderschapsstijlen ervaren binnen een team, volgens hen zou de leidinggevende namelijk zijn stijl aanpassen aan de medewerker. Hierdoor kan het voorkomen dat zij allen een andere stijl ervaren. Interview respondent 2 en 3 erkennen dan ook allebei dit te doen: *'Ik heb bewust gekozen om meer in die ondersteunende en coachende rol te zitten, omdat dat een rol is die nodig nu is voor deze situatie en deze mensen. Het is wat de situatie vraagt, ik ben ook iemand die volgens het principe van situationeel leiderschap werkt.'* en *'Als de aanleiding er niet voor is om directief te werken, dan zit ik wel meer in de ondersteuning en coaching, maar dat is een beetje afhankelijk van de situatie'*.

Tevens moet worden opgemerkt dat het bevragen van de stijlen bij de medewerkers anders heeft plaatsgevonden dan bij de teamleiders. Bij de medewerkers is enkel één vraag gesteld over welke stijl de teamleider zou hanteren. Ondanks dat daarbij wel toelichtingen zijn gegeven over de hoofdelementen van iedere stijl, was dit toch minder uitgebreid dan bij de leiderschapsstijl vignette van de teamleiders.

#### *§5.2.4 Leider Vaardigheden*

De gestelde percentage vraag (item 38) liet zien dat de teamleiders gemiddeld voor 38% de mensgerichte vaardigheden dachten te bezitten, voor 36% de taakgerichte vaardigheden en voor 26% de organisatiegerichte vaardigheden. Slechts twee teamleiders dachten het meest de organisatiegerichte vaardigheden te bezitten, zeven de taakgerichte vaardigheden, twaalf de mensgerichte, en negen teamleiders vonden zich even bekwaam in de mens- en taakgerichte vaardigheden. Aangezien de gemeten taak- en organisatievaardigheden te veel overeen bleken te komen, wordt er enkel nog gesproken over mens- en taakvaardigheden.

De teamleiders van de RSO scoren over het algemeen hoger op de mensgerichte vaardigheden (62,5%), terwijl de BSD-teamleiders zeggen meer taakgerichte vaardigheden te hebben (80%). Volgens interview respondent 1 is dit wel te verklaren: *De directie [bij de BSD] is heel erg taakgericht en de mensen zijn, even heel hard gezegd, een soort instrument die dat moeten kunnen uitvoeren. Wij hebben een hele grote werkload en we hebben te maken met incidenten die in de stad afspelen. Als die er zijn, dan moeten wij gelijk aan de bak en dan verwacht de burgemeester een notitie. En dat gaat een beetje voorbij aan of de mens het allemaal aankan, maar zo uit zich wel de manier van werken vanuit onze directie ja'*. Bij de BSD geeft nog één teamleider aan evenveel mensgerichte als taakgerichte vaardigheden te hebben. Binnen de

mensgerichte vaardigheden bezitten de RSO-teamleiders de vaardigheid Luisteren het meeste en binnen de taakgerichte vaardigheden Volhardendheid om doelen te behalen. Voor de BSD-teamleiders bleek als mensgerichte vaardigheid Inlevingsvermogen het sterkst aanwezig en bij taakgerichte vaardigheden hebben zij evenveel Ambitie als Volhardendheid.

#### *§5.2.5 Leider Eigenschappen*

De leider eigenschappen komen veel overeen bij beide clusters, zo bleken alle teamleiders naar eigen zeggen meer de interpersonele eigenschap mildheid te bezitten, bij de RSO was dit 75% van de teamleiders en bij de BSD 80%. Tevens gaven alle teamleiders aan de eigenschap Vertrouwen het meeste te bezitten en Spraakzaamheid het minste. De BSD-teamleiders waren net zo weinig Extravert als Spraakzaam.

#### *§5.2.6 Ontwikkeling leidinggevenden*

De teamleiders van de RSO ontwikkelen zich gemiddeld het meeste via zelfstudie (3.8 op een 5-punts Likertschaal), dus buiten georganiseerde en gestructureerde ontwikkelmomenten om. De BSD-teamleiders leren en ontwikkelen het meest via ervaring (4.2 op een 5-punts Likertschaal), tijdens het doen van alledaagse activiteiten, stages of functieroulaties. Aangezien ook aan de teamleiders is gevraagd naar ratio in te schatten hoe hun ontwikkeling verdeeld is over de drie verschillende wijzen, kan er een vergelijking worden gemaakt met het 70-20-10 principe uit de theorie (Jennings, 2011). Voor de RSO-teamleiders kwam hier een gemiddelde uit van 51-28-21 en voor de BSD-teamleiders 44-29-27. De resultaten van beide groepen respondenten laten zien dat de volgorde van de meest gebruikte wijze van leren hetzelfde is, namelijk het meest door ervaring, dan zelfstudie en vervolgens scholing. Hoewel de teamleiders van de RSO en BSD wel aangeven beduidend meer denken te ontwikkelen via scholing dan het 70-20-10 principe van Jennings (2011) stelt. Deze uitkomsten lijken dan ook meer op de onderzoeksresultaten van Driesen (2014): 55-25-20 en 52-27-21.

#### *§5.2.7 Bivariate correlaties*

Om na te gaan in hoeverre bepaalde controlevariabelen van invloed zijn op de andere variabelen, zijn bivariate correlatie analyses uitgevoerd voor beide enquêtes (zie bijlage 8 en 9). De medewerkerenquête liet de volgende significante relaties zien:

- Vrouwen bezitten in meerdere mate leermotivatie, dan mannen.
- Vrouwen ervaren ook in meerdere mate een leerklimaat, dan mannen.
- Hoger opgeleiden ervaren in meerdere mate een leerklimaat, dan lager opgeleiden.
- Hoger opgeleiden werken korter bij de gemeente, dan lager opgeleiden.
- Oudere mensen zijn, wat vanzelfsprekend, langer werkzaam bij de gemeente, dan jongere mensen.
- Medewerkers met meer leermotivatie, hebben ook meer leervermogen, en andersom.
- Leergemotiveerde medewerkers, ervaren ook meer een leerklimaat, dan minder gemotiveerde mensen.
- Medewerkers met meer leervermogen ervaren ook meer een leerklimaat, dan mensen met minder leervermogen.

Deze bivariate correlaties bevestigen het AMO-model dat het leervermogen, de leermotivatie en het leerklimaat veel samenhangen. Tussen de leermotivatie en het leervermogen is er zo een hoge significante samenhang (0.645) dat indien beide variabelen in de multilevel analyse worden gebruikt, zij elkaars effect zullen verstoren. Vandaar dat het noodzakelijk is om één van de twee variabelen niet mee te nemen in de analyse. Later wordt beargumenteerd welke keuze daarin is gemaakt (zie §5.3.2). Het leerklimaat hangt sterker positief significant samen met de leermotivatie (0.303) dan met het leervermogen (0.178).

De teamleider enquête liet ook significante relaties zien:

- Vrouwelijke teamleiders hebben een hogere opleiding, hebben meer mens vaardigheden, hebben ook meer taak vaardigheden en vinden de ondersteunende stijl meer geschikt.
- Mannelijke teamleiders geven aan meer mensen leiding, werken langer bij de gemeente, vinden de coachende stijl meer geschikt, leren meer via zelfstudie en meer via ervaring.
- Teamleiders die korter bij de gemeente werken, zijn meer mild en meer extravert, hebben ook meer mens en taak vaardigheden, vinden de coachende stijl en directieve stijl meer geschikt, en leren veel door scholing en zelfstudie.
- Teamleiders die langer werken bij de gemeente, geven ook aan meer mensen leiding.
- Teamleiders die aan kleinere teams leiding geven, zijn meer extravert, meer mild, hebben meer taak vaardigheden, vinden de directieve stijl geschikt en leren meer via scholing.
- Jongere teamleiders zijn meer extravert, vinden de coachende leidersstijl meer geschikt, en leren meer via ervaring en zelfstudie.
- Oudere teamleiders hebben, wat vanzelfsprekend lijkt, ook langer ervaring als teamleider, ze hebben meer mens vaardigheden, en ze vinden de ondersteunende stijl meer geschikt.
- De teamleiders met minder ervaring bevatten meer de eigenschap mildheid, en leren meer door scholing en ervaring.
- Teamleiders met meer ervaring hebben meer mens vaardigheden, en vinden de coachende en ondersteunende stijl minder geschikt.
- Lager opgeleide teamleiders hebben langer ervaring, vinden de coachende stijl meer geschikt, en leren meer via ervaring en zelfstudie.
- Hoger opgeleide teamleiders hebben meer taak vaardigheden, vinden de ondersteunende stijl meer geschikt, en leren meer via traditionele scholing.

Deze bivariate correlaties onderschrijven de theoretische bronnen dat de eigenschappen en vaardigheden in de praktijk moeilijk te onderscheiden zijn en samenhangen. De eigenschappen en vaardigheden waarvan dezelfde effecten werden verwacht met het leerklimaat, blijken positief samen te hangen, en waar tegengestelde effecten werden verwacht, bleek er een negatieve samenhang te zijn. Overigens zijn de correlaties niet al te hoog (-0.128, -0.147, 0.328), want dan zouden zij hetzelfde meten.

Ook tussen de variabelen van beide enquêtes is een bivariaat verband te zien, wat al op een eerste uitkomst kan wijzen voor de multilevel analyse. Hoewel dit verband voorzichtig moet worden geïnterpreteerd, er is hier immers nog geen rekening gehouden met de hiërarchie: Medewerkers met hoger opgeleide teamleiders ervaren in sterkere mate een leerklimaat.

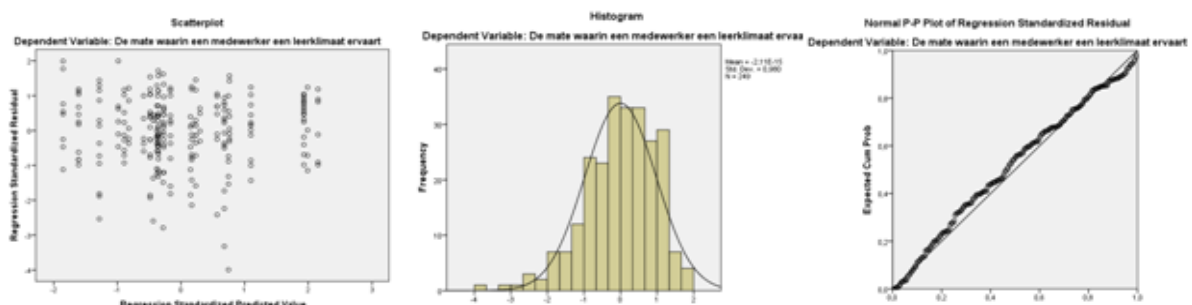
### §5.3 Toetsende statistiek

Om de opgestelde hypothesen te kunnen verwerpen of aannemen, is toetsende statistiek uitgevoerd. In dit onderzoek is dat een multilevel analyse, waarbij de resultaten van teamleiders gekoppeld zijn aan de resultaten van de medewerkers. Alvorens de resultaten van die analyse worden besproken, zullen eerst de voorwaarden voor een multilevel analyse worden nagegaan.

#### §5.3.1 Voorwaarden multilevel analyse

Het doen van een multilevel analyse heeft dezelfde vijf voorwaarden als een multi-pele regressie analyse, en twee specifieke multilevel voorwaarden: het hebben van ratio/interval variabelen; een theoretisch causaal en asymmetrisch verband; een lineair verband; geen homoscedasticiteit; en geen multicollineariteit van de onafhankelijke variabelen; specifiek horen er minstens 25 cases op het hoogste niveau te zijn en meer dan 10% intraclass correlation (Field, 2013).

De onafhankelijke variabelen horen van categorisch of ratio/interval niveau te zijn, waar de afhankelijke variabele altijd van ratio/interval niveau moet zijn. Aangezien alle variabelen in dit onderzoek ordinale waardes hebben, kunnen deze worden beschouwd als quasi-interval. Daarnaast verondersteld de behandelde theorie een theoretisch causaal verband, wat ook asymmetrisch is, doordat enkel de OV's de AV zouden beïnvloeden en niet andersom. Ten derde valt uit het spreidingsdiagram van de residuenanalyse af te lezen dat het verband ook lineair is, dit kan gecontroleerd worden middels een spreidingsdiagram uit de residuenanalyse doordat daarin geen duidelijk patroon van de residuen te zien is: ze liggen redelijk evenwichtig rondom de nullijn<sup>3</sup> (zie figuur 6). Dit spreidingsdiagram geeft tevens inzicht dat er geen homoscedasticiteit, constantheid, van de variantie van de residuen is. Vervolgens blijken de residuen normaal verdeeld zijn (zie figuur 6), door het zien van een normaal curve in het histogram en de punten liggen rondom het diagonaal in de Normal probability plot. Ten slotte blijkt ook aan de laatste multi-pele regressie voorwaarde te zijn voldaan, dat er geen multicollineariteit is tussen de onafhankelijke variabelen (zie bijlage 9): de concepten meten niet hetzelfde (De Vocht, 2012).



Figuur 6 - Voorwaarden analyse

Aan de twee specifieke voorwaarden voor een multilevel analyse is bovendien ook voldaan. Zo zijn er 29 cases onderzocht, wat meer is dan die vereiste 25. Hoewel sommige auteurs van 50 cases uit gaan (Maas & Hox, 2004), wat later een methodologische beperking op kan leveren. De

<sup>3</sup> Aan de hand van de residuenanalyse werden wel enkele uitschieters waargenomen, die normaliter bij te veel afwijking verwijderd worden uit de analyse, dat bleek hier echter niet het geval. Hoe groot die afwijking mag zijn, wordt bediscussieerd, maar vaak gaat het om twee tot vier standaarddeviaties van deze nullijn (De Vocht, 2012). In dat geval werden er acht uitschieters geconstateerd. Aangezien deze acht personen geen onverklaarbare resultaten vertoonden, enkel relatief negatief waren ten opzichte van hun teamgenoten, is ervoor gekozen hen wel mee te nemen, dit zijn immers ook percepties.



tweede voorwaarde is dat er voldoende, meer dan 10%, Intra Class Correlation (ICC) is, dit geeft namelijk de mate van variantie aan tussen de cases (teams) gezien op het totaal aan variantie. In dit onderzoek is de ICC 0.154, wat wil zeggen dat 15,4% van de variantie in individuele leerklimate scores wordt verklaard door verschillen op het teamniveau.

### §5.3.2 *Proces van de multilevel analyse*

Bij het uitvoeren van een multilevel analyse worden verschillende modellen getoetst. Zo wordt er stapsgewijs gekeken of de startniveaus van de leerklimate en de effecten van de teamleider verschillen tussen teams of dat het mogelijk een combinatie van beiden is. De vijf modellen worden met elkaar vergeleken (zie tabel 19), om aan de hand van de fit-waarde AICC<sup>4</sup> te zien welk model significant verbeterd (laagste AICC). Het beste model geeft de uiteindelijke resultaten van het onderzoek weer. Aangezien geen enkel model significant verbeterd ten opzichte van het eerste model, worden de uitkomsten in tabel 19 niet als betrouwbare onderzoeksresultaten beschouwd. De uiteindelijke onderzoeksresultaten zijn verkregen via een zogenaamde *parsimonious* multilevel analyse en worden behandeld in een aparte paragraaf (§5.3.3). Onderstaand wordt eerst het proces van een multilevel analyse toegelicht, zodat duidelijk is hoe de latere *parsimonious* multilevel resultaten kunnen worden geïnterpreteerd. Besproken wordt wat de verschillen zijn tussen de vijf stappen (vijf modellen) uit het proces, door hun achterliggende betekenissen te beschrijven en aan te geven welke variabelen er in iedere stap zijn getoetst.

De eerste stap is het 'null' model, wat toetst of er een multilevel analyse nodig is, de uitkomsten zijn dan ook hetzelfde voor de *parsimonious* analyse. Het beantwoordt de vraag: Variëren de gemiddelde leerklimate scores tussen teams uit de steekproef? Dit blijkt zo te zijn om twee redenen. Ten eerste is met dit model de eerder weergegeven ICC berekend die laat zien dat het ervaren van een leerklimate voor 15,4% teweeg wordt gebracht door factoren op teamniveau. Ten tweede is de Wald-z score van de variantie tussen de teams significant. Dit wil zeggen dat er nog voldoende variantie van de individuele leerklimate scores te verklaren is op teamniveau. De leerklimate scores variëren dus tussen de teams. De gemiddelde leerklimate score van alle teams is 3.85, wat voor 97,8% betrouwbaar is voor het gehele populatie gemiddelde.

Het tweede model bouwt voort op de bevinding dat de leerklimate gemiddelden variëren tussen de teams, dit wordt het 'random intercept model op niveau 1' genaamd. Hierin wordt getoetst in hoeverre de gemiddelden tussen de teams variëren door mogelijke oorzaken op individueel niveau, zoals het geslacht, de leeftijd, de opleiding, diensttijd en leermotivatie<sup>5</sup> van de medewerkers. Aangezien dit model niet significant verbetert (440,542) ten opzichte van het 'null' model (443,331), worden deze resultaten zoals eerder aangegeven niet als betrouwbare uitkomsten van het onderzoek beschouwd.

---

<sup>4</sup> Er is gekozen voor de fit-waarde AICC, omdat die rekening houdt met kleine samples en veel parameters.

<sup>5</sup> Gezien de eerdere bevinding (zie §5.2.2) dat de variabelen leermotivatie en leervermogen veel samenhangen, is er gekozen om het leervermogen niet mee te nemen. Vanwege diens lagere correlatie met het leerklimate (0.178) zullen die effecten minder sterk zijn. Dit is tevens getest bij model #2 en wordt ondersteund. Zo blijkt de fit-waarde AICC ongewenst te verhogen (449,795) ten opzichte van het null model (443,331), zodra leervermogen meegenomen wordt. Indien enkel de leermotivatie wordt meegenomen, verlaagd de AICC (440,492). Indien beide variabelen worden meegenomen, verhoogd de AICC ook ongewenst (443,660).

Het derde model is vergelijkbaar met het vorige model, maar richt zich dit maal op variabelen van het teamniveau. Het *'random intercept model* op niveau 2' test in hoeverre de gemiddelden van het leerklimate tussen teams variëren door mogelijke teamleider oorzaken, onder andere diens geslacht, leeftijd, opleiding, maar ook stijlen, vaardigheden, eigenschappen en ontwikkeling. Omdat dit model significant verslechtert (471,950) ten opzichte van het *'null'* model (443,331), worden de resultaten niet geïnterpreteerd als de onderzoeksuitkomsten.

Het vierde model is een combinatie van de twee voorgaande modellen, het *'random intercept model* op niveau 1 en 2'. Hierin wordt getest in hoeverre de gemiddelden van het leerklimate tussen teams variëren door mogelijke oorzaken op medewerker- en teamleiderniveau. Omdat ook dit model verslechtert (471,533) ten opzichte van het *'null'* model (443,331), sluit het niet goed aan bij de variabelen en zullen de resultaten niet gelden.

Het vijfde model bouwt voort op het voorgaande model en wordt het *'random slopes en intercept model'* genoemd. Dit model geeft antwoord op de vraag of de relaties (*slopes*) tussen de individuele of teamleiderkenmerken en het ervaren leerklimate, variëren over de teams. Is een relatie bij het ene team dus sterker of zwakker van effect dan bij het andere team? Om de effecten van al die relaties te analyseren, is voor iedere *slope* het model opnieuw doorgerekend<sup>6</sup>. Ondanks dat de resultaten van al deze apart doorgerekende modellen laten zien dat er geen enkel model significant is verbeterd ten opzichte van het *'random intercept en slope* combinatie model' (471,533), wordt het proces van dit model iets verder uitgediept, omdat het aanleiding is geweest tot het doen van de *parsimonious* multilevel analyse. Voor het *'random intercept en slopes model'* zijn namelijk verschillende analyse methodes geprobeerd. Begonnen is met de geadviseerde methode *'unstructured'*, maar dit leidde tot een waarschuwing<sup>7</sup>. Meerdere onderzoekers (Bickel, 2007; Heck et al., 2010; Rijksuniversiteit Groningen, 2015) erkennen deze waarschuwing en geven er een verklaring voor: de waarschuwing komt vooral als de effecten (*slopes* of covarianties) te klein zijn om te berekenen, waardoor het programma de parameters niet kan vaststellen (Bickel, 2007; Heck et al., 2010). Op advies van Heck et al. (2010) is vervolgens onderzocht aan de hand van andere methodes (*'variance component'* en *'diagonal'*), die de covariatie tussen de intercept en de *slope* niet maten. Ook hier werden waarschuwingen<sup>8</sup> verkregen, echter wel een andere dan bij *'unstructured'*. Een verklaring hiervoor is dat het model te complex is om te berekenen, wat opgelost kan worden door het aantal variabelen te verlagen (Universiteit van Cornell, 2006; Bickel, 2007). Later (zie §5.3.3) zal blijken dat de waarschuwingen bij de best passende *parsimonious* analyse achterwege blijven, vermoedelijk doordat er minder parameters worden berekend. Aangezien de uitkomsten (en waarschuwingen) van de *'variance component'* en *'diagonal'* methodes overeenkomen, zijn enkel de resultaten van de *'variance component'* methode opgenomen in tabel 20. Deze methode wordt ook gehanteerd door Heck et al. (2010) na het krijgen van de waarschuwing bij de methode *'unstructured'*.

---

<sup>6</sup> Gezien de omvang van deze resultaten, zijn deze in een aparte tabel (20) en bijlage (10) gepresenteerd.

<sup>7</sup> *'Iteration was terminated but convergence has not been achieved. The MIXED procedure continues despite this warning. Subsequent results produced are based on the last iteration. Validity of the model fit is uncertain'.*

<sup>8</sup> *'The final Hessian matrix is not positive definite although all convergence criteria are satisfied. The MIXED procedure continues despite this warning. Validity of subsequent results cannot be ascertained'.*

Tabel 19 - Modellen Multi level analyse

Variabelen	#1 Null Model	#2 Random intercept niveau 1 <sup>9</sup>	#3 Random intercept niveau 2 <sup>10</sup>	#4 Random intercept niveau 1&2	#5 Random slope and intercept
Fixed Intercept	3.85***	2.77***	4.96*	4.06*	
1. Geslacht (1) <sup>11</sup>	-	0.044	-	-0.021	
2. Leeftijd (1)	-	0.039	-	0.028	
3. Opleiding (1)	-	0.013	-	-0.045	
4. Diensttijd (1)	-	-0.051	-	-0.039	
5. Leermotivatie	-	0.251***	-	0.255***	
6. Geslacht (2)	-	-	-0.107	-0.090	
7. Leeftijd (2)	-	-	-0.012	0.033	
8. Opleiding (2)	-	-	0.508(*)	0.606*	
9. Diensttijd (2)	-	-	0.005	-0.062	
10. Ervaring	-	-	-0.003	-0.045	
11. Grootte Team	-	-	-0.149	-0.093	
12. Scholing	-	-	-0.050	-0.079	
13. Zelfstudie	-	-	-0.059	-0.022	
14. Ervaring	-	-	0.038	0.064	
15. Mildheid	-	-	-0.055	-0.016	
16. Extraversie	-	-	-0.045	0.023	
17. Mensgericht	-	-	0.120	0.089	
18. Taakgericht	-	-	-0.082	-0.151	
19. Coachend	-	-	-0.014	-0.001	
20. Ondersteunend	-	-	-0.165	-0.257	
21. Directief	-	-	-0.025	-0.026	
AICC (df)	443,331 (29,401)	440,542 (242,231)	471,950 (13,390)	471,533 (14,004)	
df	3	8 (Δ=5)	19 (Δ=16)	24 (Δ=21)	
Δ X <sup>2</sup>	-	-2,79	28,62*	28,20	
Tussen variantie	0,055*	0.041	0.057	0.055	
Verklaarde variantie	-	25,5%	-% <sup>12</sup>	0,4%	
Binnen variantie	0,304***	0.286***	0,304***	0.284***	
Verklaarde variantie	-	5,9%	-%	6,7%	
N niveau 1	249	249	249	249	
N niveau 2	29	29	29	29	

\* Correlatie is significant bij  $\alpha < .05$

\*\* Correlatie is significant bij  $\alpha < .01$

\*\*\* Correlatie is significant bij  $\alpha < .001$

<sup>9</sup> Voor model #2 is tevens nagegaan of variabele 1 t/m 4 wel significante effecten vertoonden als zij stapsgewijs en zonder variabele 5, werden berekend, dit bleek niet het geval.

<sup>10</sup> Voor model #3 is tevens nagegaan of variabele 6 t/m 11 wel significante effecten vertoonden als zij zonder variabele 12 t/m 21 werden berekend. Voor variabele 8 bleek dit het geval. Andersom was dit niet van effect.

<sup>11</sup> Beide variabelen over geslacht (1 en 6) zijn als covariaat opgenomen en niet als factor. Dit omdat beide items tot dummy variabelen zijn gemaakt en daardoor als schaalvariabele werken. Indien zij als factor worden opgenomen, blijkt enkel de fixed intercept van waarde te veranderen (#2 naar 2.82, #3 naar 4.85, #4 naar 3.96).

<sup>12</sup> Snijders en Bosker (2012) onderschrijven dat het toevoegen van bepaalde onafhankelijke variabelen kan leiden tot negatief verklaarde varianties. Ondanks dat, zijn deze waarden ongewenst.

Aangezien de resultaten van stap 5 (model #5) zo omvangrijk zijn, zijn deze apart weergegeven in onderstaande tabel. Zoals eerder besproken, zijn de uitkomsten van de twee verschillende methodes te zien, maar is geen enkele AICC-waarde significant lager dan het 'null' model en geven alle resultaten daarom niet de uiteindelijke onderzoeksresultaten weer.

Tabel 20 - Model #5 Random Slope & Intercept

#5 Random Slope&Intercept <sup>13</sup>	Unstructured				Variance component		
	AICC	Intercept	Covariatie	Slope	AICC	Intercept	Slope
Variabele							
<b>12. Scholing</b>	475,358	0 (0)	-0.090***	0.005 (0)	473,196	0 (0)	0.006
<b>13. Zelfstudie</b>	484,140	0	-0.142	0	473,587	0.055	0 (0)
<b>14. Ervaring</b>	475,462	0 (0)	-0.599***	0.003 (0)	473,182	0 (0)	0.003
<b>15. Mildheid</b>	484,140	0 (0)	-0.142***	0 (0)	472,791	0 (0)	0.003
<b>16. Extraversie</b>	472,815	1,858 (0)	-0.595 (0)	0.190 (0)	473,586	0.050	0.000
<b>17. Mens vaardigheden</b>	475,117	0.791***	-0.291 (0)	0.107 (0)	473,409	0 (0)	0.005
<b>18. Taak vaardigheden</b>	474,151	0.617*	-0.138***	0.307 (0)	473,587	0.055	0 (0)
<b>19. Coachend</b>	474,395	0.527	-0.109 (0)	0.023 (0)	473,587	0.055	0 (0)
<b>20. Ondersteunend</b>	475,353	8,026 (0)	-1.342 (0)	0.224 (0)	473,117	0 (0)	0.001
<b>21. Directief</b>	476,471	0.000	-0.013 (0)	0.005 (0)	473,587	0.055	0 (0)
<b>22. Leermotivatie * Coachend</b>	477,758	0.536*	-0.112 (0)	0.023 (0)	476,973	0.055	0 (0)
<b>23. Leermotivatie * Ondersteunend</b>	477,736	7,56 (0)	-1.271 (0)	0.213 (0)	475,287	0(0)	0.001
<b>24. Leermotivatie * Directief</b>	479,782	0 (0)	-0.017 (0)	0.007 (0)	476,564	0.056	0 (0)
<b>5. Leermotivatie</b>	470,466	1.211	-0.233	0.045	473,587	0.055	0 (0)
<b>8. Opleiding (2)</b>	484,141	0 (0)	-0.095***	0 (0)	473,587	0.055	0 (0)

Zichtbaar is dat er vaak een (0) in de tabel is weergegeven, wat betekent dat de standaardfouten van die *random* parameters gelijk bleken te zijn aan nul. In die gevallen zijn er geen Wald-z scores berekend, waardoor die waardes zijn te interpreteren als niet significant. Dit zou vaker voorkomen bij slechter passende modellen (Rijksuniversiteit Groningen, 2015), wat ook al uit de hogere AICC-waardes bleek. Meerdere auteurs (Universiteit van Cornell, 2006; Bickel, 2007; Rijksuniversiteit Groningen, 2015) beargumenteren dat te lage standaardfouten van de *random* parameters veroorzaakt worden door te weinig cases, teams, op het tweede niveau. Maas en Hox (2005) stellen specifiek dat dit gebeurt zodra de N op het tweede niveau lager is dan 100, voor dit onderzoek zou dat zo kunnen zijn doordat er maar 29 teams zijn onderzocht. Dit alles staat ten grondslag aan het verkrijgen van de verschillende waarschuwingen<sup>14</sup>.

Dit was tevens het model om het veronderstelde moderatie effect van leermotivatie<sup>15</sup>, op de relatie tussen de stijlen en het leerklimaat, mee te toetsen. Dit is dan ook gedaan door middel van interactie-effecten (22, 23, 24). Echter, bleek dit ook geen goed passende modellen met lage AICC-waarden op te leveren, waardoor hier geen betrouwbare interpretaties aan kunnen worden verbonden.

<sup>13</sup> Gezien het feit dat ook dit model niet het best passende is, staan de uitgebreidere resultaten in bijlage 10.

<sup>14</sup> Hoewel getracht is om voor dit model #5 op verschillende wijzen het aantal parameters te verlagen (bijv. door geen controlevariabelen mee te nemen) zorgde dit er echter niet voor dat de waarschuwingen uit bleven.

<sup>15</sup> Gegeven de eerdere beslissing om het leervermogen niet mee te nemen in de analyse, kan het moderatie effect daarvan ook niet worden gemeten.

### §5.3.3 Uitkomsten multilevel analyse

Nu het gehele proces van het uitvoeren van een multilevel analyse is besproken, komen de uitkomsten van de multilevel analyse aan bod. Zoals eerder door verschillende auteurs werd aangehaald, kan het hebben van minder parameters in een model ervoor zorgen dat het niet te complex is om te berekenen en waarschuwingen worden voorkomen. Vandaar dat alle voorgaande modellen *parsimonious* zijn uitgevoerd. Dit wil zeggen dat enkel de significante variabelen zijn meegenomen, in dit geval de leermotivatie en de opleiding van de teamleider<sup>16</sup>. Aangezien dit er slechts twee waren, daalde het aantal parameters aanzienlijk en werden de waarschuwingen niet getoond. In tabel 21 zijn de uitkomsten te zien van de vijf stappen met de significante leermotivatie op medewerkerniveau en de significante opleiding op teamleiderniveau.

Tabel 21 - *Parsimonious* uitkomsten

<i>Parsimonious</i>	#1 Null model	#2 Random Intercept niveau 1	#3 Random Intercept niveau 2	#4 Random Intercept niveau 1&2	#5 Random Intercept & Slope Leermotivatie	#5 Random Intercept & Slope Opleiding
Fixed Intercept	3.85***	2.75***	3.06***	2,02***	1,79***	1.97***
5. Leermotivatie	-	0.264***	-	0.259***	0.314***	0.263***
8. Opleiding (2)	-	-	0.336***	0.317***	0.315***	0.335***
AICC (df)	443,331 (29,401)	425,765*** (245,995)	432,874*** (28,021)	415,221*** (99,684)	415,753 (27,571)	419,089 (51,983)
df (Δ)	3	4 (1)	4 (1)	5 (2)	7 (2)	7 (2)
Tussen variantie	0.055147*	0.047307*	0.023703	0.018677	0.961616	0.073592
Verklaarde “ ”	-	14,2%	57,0%	66,1%	-%	-%
Binnen variantie	0.303770***	0.281052***	0.302323***	0.279895***	0.262291***	0.279237***
Verklaarde “ ”	-	7,8%	4,8%	7,9%	6,3%	0,24%
Slope	-	-	-	-	0.045067	0.004585
Covariatie I&S	-	-	-	-	-0.206442	-0.017082

Na het uitvoeren van de vijf stappen van de *parsimonious* multilevel analyse, blijkt dat model #4 daarvan het best passende is. De fit-waarde van het model (AICC), laat immers een significante lagere waarde zien. Tevens is er geen significante tussen variantie meer waar te nemen. Dit wil zeggen dat de leermotivatie van de medewerkers en de opleiding van de teamleider twee oorzaken zijn, die zó veel van de verschillen tussen de individuele leerklimate scores verklaren, dat er in dit onderzoek geen andere oorzaken meer zijn van die verschillende scores, op teamniveau. Het in meer of minder sterkere mate ervaren van een leerklimate door de medewerkers, wordt dus veroorzaakt door hun eigen leermotivatie en de opleiding van de teamleider. Teamleiders met een hogere opleiding zorgen er zo voor dat de medewerkers in sterkere mate een leerklimate ervaren. En medewerkers met meer leermotivatie ervaren ook in sterkere mate een leerklimate. Samen verklaren deze concepten 7,9% van de verschillende scores die medewerkers hebben gegeven in teams over hun mate van het ervaren van een leerklimate. Waar deze concepten 66,1% verklaren van de variëteit, de verschillen, op de ervaren leerklimate scores tussen de

<sup>16</sup> Overigens is wel getracht andere variabelen die soms bijna significant waren mee te nemen, echter bleek steeds dat de fit-waarde dan ongewenst hoger werd en dat die variabelen niet significant waren.

teams. Noemenswaardig daarbij is dat uit model #2 en #3 blijkt dat de verklaarde variantie tussen de teams grotendeels wordt veroorzaakt door de opleiding van de teamleider, waar de leermotivatie van de medewerkers relatief minder variantie verklaard.<sup>17</sup>

Omdat interactie-effecten enkel te onderzoeken zijn in modellen waar al die variabelen ook in worden getoetst, was het bij de *parsimonious* multilevel analyse niet mogelijk om de moderatie effecten te onderzoeken. In dit onderzoek wordt daar dus kwantitatief geen bewijs voor gevonden, maar het wordt ook niet door de kwalitatieve analyse ondersteund. Volgens de interviewrespondenten kan de gehanteerde stijl namelijk wel afhankelijk zijn van de medewerker, maar niet van hun leermotivatie of -vermogen, eerder hun karakter: *'Sommige mensen vinden directie prettiger. Ik heb ook iemand gehad die kaders wilde hebben, die is ook naar een andere afdeling gegaan omdat ze dat daar meer kreeg. Ik geef wat meer de ruimte, maar dat moet je wel leuk vinden'*. Daarnaast vonden de interviewrespondenten de inhoud van het werk of de taak op zich, een andere belangrijke oorzaak voor het kiezen van hun stijl: *'Het ligt er ook maar net aan wat je klus is. Soms moet je ook veel meer kaders stellen, structuur uitzetten en proces managen, dan ben je veel aan het leiden en delegeren'*, maar ook *'In situaties waar meer problemen zijn, merk ik dat ik meer directief ben en meer duidelijk en opdracht gestuurd ga werken'*.

Aangezien de multilevel analyse resultaten geeft voor het bevestigen of verwerpen van de hypothesen, kan er geconcludeerd worden dat er met de data geen enkele veronderstelde hypothese is bevestigd. Dit betekent dat de competentie leiderschapstijlen, met de variaties ondersteunend, coachend en directief, allen niet van invloed waren. Ook de vaardigheden, mensgericht en taakgericht, lieten geen verband zien. De twee eigenschappen, mildheid en extraversie, waren vervolgens ook geen beïnvloedende competenties. Ten slotte was de ontwikkeling, via scholing, ervaring en zelfstudie, in dit onderzoek ook geen bewezen veroorzakende factor bij het ervaren van een leerklimaat door de medewerkers. Zoals de interviewrespondenten ook aangeven, de teamleiders zijn *'geen superadviseurs'* of *'specialisten die alles weten, het is een algemeen manager'*. De respondenten laten weten dat zij van belang zijn voor *'het bieden van ruimte, geven van tips en helpen bij de knelpunten'*, maar *'het [leren en ontwikkelen] moet ook wel uit de mens zelf komen, van hé daar moet ik aan werken'*. Daaruit blijkt wel dat bij hen ook het gevoel heerst dat de leermotivatie van de medewerker zelf erg veel van invloed kan zijn. De veronderstelde hypothesen zijn niet significant bevestigd en niet significant verworpen, er zijn simpelweg geen verbanden bevonden met de onafhankelijke variabelen. Ondanks dat, zijn er zoals zojuist besproken, wel twee andere verbanden gevonden, echter waren deze verbanden niet verwacht. In de volgende paragraaf wordt daar verder op in gegaan.

---

<sup>17</sup> Er is ook een stapsgewijze multi-pele regressie uitgevoerd met de variabelen uit het onderzoek. Hoewel die analyse geen rekening houdt met de hiërarchie van de data, blijkt ook daaruit dat enkel de leermotivatie van de medewerker en de opleiding van de teamleider significant van invloed zijn. Zodra de leermotivatie aan de leeftijd, het geslacht, de opleiding en de diensttijd van de werknemer wordt toegevoegd, verhoogt de verklaarde variantie van 5,4% naar 12,3%. Zodra de opleiding eraan wordt toegevoegd, verhoogt de verklaarde variantie naar 19%. Bij toevoeging van de overige 15 variabelen, blijken die slechts 22,3% te verklaren.

### §5.3.4 Verdiepende statistische analyses

Na het uitvoeren van de multilevel analyse valt op dat er twee andere significante verbanden zijn gevonden: de mate van leermotivatie van de medewerkers beïnvloedt het ervaren van een leerklimaat, en de opleiding van de teamleider beïnvloedt het ervaren leerklimaat door de medewerkers. Hoewel het eerste gevonden verband deels verwacht kon worden door de theorie van het AMO-model, is de tweede bevinding meer onverwacht. Getracht is te achterhalen waar die twee effecten vandaan komen. Voor het eerste effect is een regressie analyse uitgevoerd op de leermotivatie. Onderzocht is welke variabelen op medewerker- en teamleidersniveau de leermotivatie beïnvloeden. In tabel 22 zijn de resultaten hiervan te zien.

Tabel 22 - Multipel regressie analyse: Leermotivatie

Variabelen	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 11	Model 12	Model 13	Model 14
Constate														
1. Geslacht (1)	0,184**	0,186**	0,183**	0,191**	0,170*	0,165*	0,176**	0,175**	0,173**	0,183**	0,188**	0,184**	0,145*	0,151*
2. Leeftijd (1)		0,052	0,052	0,117	0,113	0,108	0,118	0,097	0,094	0,089	0,086	0,098	0,085	0,082
3. Opleiding (1)			0,026	0,012	-0,003	0,004	0,021	0,014	0,004	0,001	0,009	0,020	-0,014	-0,001
4. Diensttijd (1)				-0,124	-0,117	-0,132	-0,131	-0,137	-0,134	-0,131	-0,136	-0,145	-0,129	-0,121
6. Geslacht (2)					0,096	0,092	0,117	0,143*	0,118	0,049	0,035	-0,016	-0,111	-0,102
7. Leeftijd (2)						0,104	0,107	0,079	0,025	0,011	-0,022	-0,030	-0,172	-0,257*
8. Opleiding (2)							-0,065	-0,058	-0,010	0,019	-0,015	-0,039	-0,066	-0,239
9. Diensttijd (2)								0,125	0,135	0,195**	0,216**	0,239**	0,223**	0,199*
10. Ervaring									0,107	0,143	0,181*	0,171*	0,237**	0,211*
11. Grootte Team										-0,142	-0,126	-0,163	-0,317**	-0,234*
12. Scholing											-0,002	0,020	-0,001	-0,091
13. Zelfstudie											0,115	0,146	0,220*	0,258*
14. Ervaring											0,068	0,022	-0,007	0,011
15. Mildheid												0,098	0,083	0,088
16. Extraversie												0,048	0,163	0,279*
17. Mensgericht													-0,104	-0,093
18. Taakgericht													-0,265**	-0,242*
19. Coachend														0,085
20. Ondersteunend														-0,158
21. Directief														-0,082
<b>R<sup>2</sup></b>	0,034	0,037	0,037	0,048	0,057	0,067	0,070	0,083	0,091	0,102	0,113	0,120	0,154	0,174
<b>F</b>	8,682**	4,674**	3,163*	3,084*	2,914*	2,898**	2,585*	2,724**	2,643**	2,714**	2,299**	2,125**	2,469**	2,403**
<b>Δ R<sup>2</sup></b>	0,000	0,003	0,000	0,011	0,009	0,010	0,003	0,013	0,008	0,011	0,011	0,007	0,034	0,020
<b>N</b>	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249



Zoals de eerdere bivariate correlaties ook al lieten zien, beïnvloedt het geslacht van de medewerker hun leermotivatie: Vrouwelijke medewerkers hebben meer leermotivatie. De verschillen in leermotivatie worden voor 3,4% verklaart door het geslacht. Een tweede conclusie is dat de teamleider veel meer van invloed is op de leermotivatie van de medewerkers, dan zijzelf. Zo blijken jongere teamleiders, teamleiders die er langer werken, meer ervaring hebben, aan een kleiner team leidinggeven, een ondersteunde stijl hebben, taakvaardig zijn en minder extravert, te zorgen voor meer leermotivatie bij de medewerkers. Gezamenlijk verklaren deze variabelen 17,4% van de verschillen in de leermotivatie van de medewerkers.

Om te kunnen stellen of deze variabelen het leerklimate ook indirect beïnvloeden via de leermotivatie van de medewerkers, zijn aanvullend Hayes analyses gedaan met alle variabelen die in de regressie analyse significant van invloed bleken. In onderstaande tabel zijn vier verbanden (en hun standaardfouten *SE*) zichtbaar, die allen met deze analyses zijn getoetst. Allereerst is nogmaals gekeken of de eerder bewezen beïnvloedende variabele direct van invloed is op de leermotivatie. Daarna is getoetst of de leermotivatie direct van invloed is op het leerklimate, wat ook al eerder is bewezen. Vervolgens is zichtbaar of de onafhankelijke variabele direct van invloed is op het leerklimate. Ten slotte komt het indirecte verband tussen de onafhankelijke variabele, via de leermotivatie, op het leerklimate aan bod. Die resultaten wijzen uit of er daadwerkelijk te spreken valt over significante indirecte effecten. Er is gebruik gemaakt van een *bootstrapping* methode, die *bias*-gecorrigeerde betrouwbaarheidsintervallen geeft. Zodra het getal 0 niet tussen dat lage (LLCI) en hoge (ULCI) interval ligt, kan het indirecte effect significant verondersteld worden (Hayes, 2009). De intervals zijn geplaatst op 0.95 met 1000 *resamples*.

Tabel 23 - Indirecte verbanden

		Onafhankelijke Variabelen							
		Geslacht (1)	Leeftijd (2)	Diensttijd (2)	Ervaring	Grootte team	Ondersteunend	Taakgericht	Extra-versie
<b>Direct: OV op MV<sup>18</sup></b>	Effect	0,237**	0,062	0,120	0,087*	-0,060	0,114	0,011	-0,132*
	SE	0,081	0,037	0,071	0,043	0,060	0,078	0,054	0,056
<b>Direct: MV op AV<sup>19</sup></b>	Effect	0,268***	0,283***	0,290***	0,293***	0,281***	0,280***	0,282***	0,283***
	SE	0,058	0,057	0,057	0,057	0,057	0,057	0,056	0,058
<b>Direct: OV op AV</b>	Effect	0,120	0,008	-0,050	-0,047	-0,057	0,061	0,163***	-0,001
	SE	0,074	0,034	0,064	0,039	0,053	0,070	0,048	0,051
<b>Indirect: OV via MV op AV</b>	Boot LLCI	0,022	-0,001	-0,008	0,0004	-0,059	-0,005	-0,035	-0,079
	Boot ULCI	0,123	0,0423	0,104	0,059	0,016	0,100	0,040	-0,006
	SE	0,026	0,011	0,028	0,015	0,018	0,025	0,019	0,018
	<b>Effect</b>	<b>0,055***</b>	<b>0,018</b>	<b>0,035</b>	<b>0,026***</b>	<b>-0,028</b>	<b>0,032</b>	<b>0,003</b>	<b>-0,038***</b>

Aan de hand van de vierde weergegeven effecten is te zien dat enkel het geslacht van de medewerker, de ervaring van de teamleider en minder extraverte teamleiders significant indirect het leerklimate beïnvloeden, via de leermotivatie van de medewerkers. De waarde 0 valt immers

<sup>18</sup> De Mediërende Variabele in deze analyse is de Leermotivatie.

<sup>19</sup> De Afhankelijke Variabele in deze analyse is het Leerklimate.

niet tussen het *lower level confidence interval* en *upper level confidence interval*. Bij alle andere variabelen is dit wel het geval, wat betekent dat er geen significant indirect effect is gevonden. Verder valt te zien dat bij iedere variabele de invloed van de leermotivatie op het ervaren van een leerklimaat van de medewerkers significant van invloed is, wat eerder bewezen is via de multilevel analyse. Opvallend is ook dat elke variabele die geen significant indirect effect heeft op het leerklimaat, ook geen significant effect meer blijkt te hebben op de leermotivatie, hoewel dat wel bewezen was met de regressie analyse. Ten slotte is op te merken dat teamleiders met taakgerichte vaardigheden via deze analyse wel direct van invloed blijken te zijn op het leerklimaat van de medewerkers, wat niet bleek uit de multilevel analyse. Alhoewel die variabele daar wel steeds bijna significant was. Dit verschil kan komen door de diverse analysetechnieken en zou interessant zijn om verder te onderzoeken in vervolgonderzoek.

Vervolgens is een tweede multiplere regressie analyse gedaan om te onderzoeken waar het effect, dat een hoger opgeleide teamleider een sterker ervaren leerklimaat bij de medewerkers teweeg brengt, door wordt veroorzaakt. Hierbij zijn enkel de variabelen getoetst die ook daadwerkelijk een effect kunnen hebben op de opleiding van een teamleider: diens geslacht en leeftijd. Het toetsen van de andere controle en onafhankelijke variabelen is niet relevant, aangezien die variabelen data bevatten die na het afronden van de opleidingen zijn ontstaan en daarmee simpelweg geen oorzaak kunnen zijn.

Tabel 24 - Multiplere regressie analyse: Opleiding teamleider

Variabelen	Model 1 $\beta$	Model 2 $\beta$
Constante		
1. Geslacht (2)	0,466***	0,465***
2. Leeftijd (2)	-	0,054
$R^2$ ( $\Delta R^2$ )	0,218	0,221 (0,003)
F	68,692***	34,794***
N	249	249

De bivariate correlaties onderschrijven ook de resultaten van deze regressie analyse. Zo blijkt het geslacht van de teamleider van invloed op de opleiding die hij of zij heeft afgerond: vrouwelijke teamleiders zijn hoger opgeleid. Het geslacht blijkt tevens een belangrijke rol te spelen, het zorgt namelijk voor 21,8% van de variantie (verschillen) in het opleidingsniveau. De leeftijd van de teamleider blijkt niet van invloed op het afgeronde opleidingsniveau.

Aangezien het verband tussen de opleiding van de teamleider en het ervaren leerklimaat door de medewerkers onverwacht was, is tevens verder onderzocht wat er zo opmerkelijk is aan die hoger opgeleide teamleiders. Het blijkt dat zij aan bepaalde soort teams leiding geven. Bivariate correlaties laten zien dat hoger opgeleide teamleiders meer vrouwelijke (0.275\*\*\*), oudere (0.151\*) en hoger opgeleide (0.337\*\*\*) medewerkers in hun team hebben. Daarnaast lijkt ook de inhoud van het werk van de teams ertoe te doen, zo zijn alle BSD-teamleiders hoger opgeleid en van de RSO met name de HR-teamleiders. Slechts twee van de elf onderzochte ICT RSO-teamleiders waren hoger opgeleid en geen van de twee Financiën RSO-teamleiders, waar vijf van de elf HR RSO-teamleiders wel hoger opgeleid zijn. Te bedenken valt dat HR-medewerkers door

het menselijke aandachtsgebied van hun werk al zeer bewust zijn van de aanwezige ontwikkelmogelijkheden. Waar Financiën medewerkers mogelijk meer gestandaardiseerd werk uitvoeren en minder bezig zijn met hun ontwikkeling, waardoor zij in mindere mate een leerklimaat ervaren. Sommige afdelingen met bepaald werk zorgen dus wellicht voor het sterker of minder sterk ervaren van een leerklimaat, hoewel deze gedachtegang niet is bewezen. Ondanks dat de analyse dus laat zien dat medewerkers van hoger opgeleide teamleiders in sterkere mate een leerklimaat ervaren, ligt dit wellicht echter aan de aard van het werk of aan het soort medewerkers in het team: vrouw, ouder en hoger opgeleid.

Na het doen van deze verdiepende statistische analyses, zijn twee conclusies te trekken. Hoewel de teamleider weinig van invloed bleek op het leerklimaat, is hij of zij wel op allerlei manieren van invloed op de leermotivatie van de medewerkers. En bekend is dat sommige concepten daarmee ook daadwerkelijk indirect het ervaren leerklimaat verhogen. Ten tweede is het effect van hoger opgeleide teamleiders mogelijk meer toe te schrijven aan het soort team waaraan zij leiding geven, wat betreft geslacht, leeftijd en opleiding, en mogelijk ook de inhoud en aard van het werk van de teamleden.

Naast deze aanvullende kwantitatieve bevindingen, wordt in de volgende paragraaf besproken welke additionele kwalitatieve bevindingen er zijn gevonden in de interview analyses.

#### §5.4 Kwalitatieve analyse

Diepte-interviews zijn gehouden om de context te achterhalen die niet uit de enquêtes naar voren komt, maar wel van belang is om het onderzoeksvraagstuk in te plaatsen en de resultaten te interpreteren. Aanvullend op de al eerder weergegeven citaten met verklaringen voor bepaalde uitkomsten, zijn herhaaldelijk nog twee andere zaken uit de interviews gebleken, die niet direct te koppelen zijn aan eerdere resultaten.

Allereerst valt op dat alle drie de respondenten aangeven weinig af te weten van de andere teamleiders op het gebied van leren en ontwikkelen: *'Ik ken weinig teamleiders bij de BSD, dus hoe zij staan tegenover leren en ontwikkelen, weet ik niet zo goed. Ik kan de scores van RSO en BSD niet goed tegen elkaar wegzetten'* of *'Tussen de clusters heb ik eigenlijk helemaal geen zicht op'*. Maar ook teamleiders binnen de RSO kunnen weinig zeggen over RSO-teamleiders van andere afdelingen *'HR kan ik niet beoordelen wat betreft leren en ontwikkelen'*, dit lijkt zich ook af te spelen binnen de BSD *'Dat vind ik nogal lastig, binnen de BSD zijn wij ook een vreemde eend in de bijt, omdat wij een uitvoerende poot hebben die werken in de gebieden in Rotterdam'*.

Een mogelijk nog belangrijkere uitkomst is dat alle teamleiders bevestigen dat de gevolgen van de bezuinigingsopgave te voelen zijn op het gebied van leren en ontwikkelen. Wat voeding geeft voor hoe de tevredenheid met het leerklimaat en de organisatiesteun geïnterpreteerd kan worden: *'Het is momenteel matig met ontwikkelen, we moeten opletten met het geld, dus er kan minder en mensen kunnen ook doorhebben dat het niet meer is wat het geweest is.'* en *'Het budget wat er oorspronkelijk voor gealloceerd is, daar is een bezuiniging overheen gegaan, dus een aantal zaken zijn komen te vervallen'*. Voor de medewerkers zijn die bezuinigingen dus ook voelbaar: *'Wat speelt op de afdeling is dat ze zich druk maken over de toekomst, hoe de organisatie eruit gaat zien. In het kader van de bezuinigingen en wat het dan inhoudt voor hun zelf'*. Maar ook specifiek voor bepaalde opleidingen zou er volgens respondent 3 meer aandacht

mogen zijn: *‘Er is maar weinig budget voor opleidingen: nog geen €1000 per persoon en zeker met technische opleidingen is dit te weinig, die zijn namelijk vaak veel duurder per persoon’*. Één ICT-medewerker ging dit zo aan het hart dat, ondanks dat het voor hem persoonlijk niet meer van toepassing is, hij toch via de mail uit zichzelf wilde toevoegen wat dit voor gevolgen heeft: *‘Het opleidingsbudget van onze afdeling vind ik te laag in verhouding tot de kwalitatieve groei ambities van de RSO. Jammer. Ik zit zelf in de nadagen van mijn werkzame leven bij het concern, ben 62 jaar. Ik heb dus geen grote carrière ambities naast mijn kennis en vaardigheden met collega's te delen. Echter, voor de relatieve jonge collega's (20-40 jr) zijn diepte investeringen noodzakelijk voor groei in kennis en vaardigheden, en voor het behoud van dit jongere arbeidspotentieel, die vertrekken wanneer zij geen groeiperspectieven van onze werkgever krijgen’*. Daarmee wordt ondersteuning geboden dat leren en ontwikkelen belangrijk is voor de organisatie zelf, maar ook voor de instroom van mensen, dat het je een aantrekkelijke werkgever maakt. Respondent 1 geeft ondersteuning voor het belang van leren en ontwikkelen voor de doorstroom in tijden van crisis: *‘Je ziet af en toe mensen die al dertig jaar werken bij de gemeente, die nooit iets anders hebben gedaan en waar nooit aan is gewerkt om die zelf te laten ontwikkelen, die kun je dan ook niet meer verplaatsen’*, ze sluit af met *‘In tijden van crisis moet je niet te veel op dit onderdeel gaan bezuinigen. Ik denk dat je wél iets moet aanbieden, want dat beloont mensen ook. Mensen vinden het altijd heel erg leuk als ze een training mogen doen, het is geen straf, van ik moet naar een training want ik kan iets niet, maar ik mag me ontwikkelen, zo wordt het meer ervaren’*.

## 6. Conclusies en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk worden concluderende uitspraken gedaan aan de hand van de opgestelde onderzoeksvragen en de hiervoor gepresenteerde resultaten. Vervolgens worden zowel de wetenschappelijke als maatschappelijke implicaties van het onderzoek weergegeven, waaruit praktische aanbevelingen voor de gemeente Rotterdam volgen. Om af te sluiten met een reflectie op de theoretische en methodologische aanpak van het onderzoek.

### §6.1 Conclusie

De eerste deelvraag richtte zich op de inzichten uit de literatuur over het leren en ontwikkelen van medewerkers. Daarbij is vooral *Human Resource Management*-literatuur aangehaald, met name het onderdeel dat zich richt op de ontwikkeling van menselijke bronnen in een organisatie: *Human Resource Development*. De literatuur liet zien dat HRM onder meer als doel heeft de prestaties van individuen of van de gehele organisatie te verbeteren, waarbij activiteiten zich kunnen richten op de ontwikkeling van het personeel (Steijn & Groeneveld, 2013). Een volgend inzicht kwam van het AMO-model, dat stelde dat prestaties van het personeel worden bereikt, zodra zij motivatie, vermogen en de mogelijkheden ertoe hebben. Redenerend vanuit dit model zou er voor leer- en ontwikkelprestaties leermotivatie, leervermogen en leermogelijkheden moeten zijn, wat door meerdere auteurs werd ondersteund. Daarbij bleken de leermogelijkheden het beste te beïnvloeden, omdat de motivatie en het vermogen grotendeels bij de individu liggen (Boxall & Purcell, 2011). Een bijkomend inzicht was dat het hebben van leermogelijkheden of voorwaarden voor leren en ontwikkelen voor je personeel, ook wel een leerklimaat werd genoemd. Hoewel een andere definitie daarvan meer de sfeer en heersende cultuur ten opzichte van leren benadrukt, waarin individuele of collectieve leermogelijkheden en voorwaarden kunnen zijn. Ook wel explorerende en regulerende leerklimateen genaamd. De direct leidinggevenden zouden een belangrijke rol vervullen in het creëren en behouden van leerklimateen.

Aan de hand van de tweede deelvraag werd gezocht naar factoren uit leiderschapstheorieën, die de invloed van leidinggevenden kunnen bepalen. Allereerst bleken er talloze benaderingen te zijn die bepaalde factoren benadrukken, echter bleek de competentiebenadering toepasselijk bij leer- en ontwikkelvraagstukken. Die benadering stelt dat leidinggevenden kunnen variëren op hun competenties, als zijnde leiderschapstijlen, vaardigheden, eigenschappen en gedrag. Aangezien dat gedrag wordt bepaald door hun wijze van ontwikkeling (Van Wart, 2012), is dit beschouwd als vierde competentie en factor. Omdat deze factoren kunnen variëren, zijn in theorie naar hun verschillende varianten gezocht. De theorie van Hershey en Blanchard (1979) onderscheidde vier leiderschapstijlen: de ondersteunende stijl, de coachende stijl, de delegerende stijl en de directieve stijl. Waarbij de eerste twee stijlen het leerklimaat positief zouden beïnvloeden en de laatste twee negatief. Tevens werd verwacht dat het kiezen van die stijlen afhankelijk is van de leermotivatie en het leervermogen van de medewerkers. Wat betreft de vaardigheden kon door theorie (Katz, 1955; Van Wart, 2012) en onderzoek (U.S. Office voor Personeelsmanagement, 1997) drie variaties worden herkend: mensgerichte, taakgerichte en organisatiegerichte vaardigheden. Waarbij alleen mensgerichte vaardigheden positief van invloed zouden zijn op het leerklimaat en de andere twee negatief. Leiderschapsliteratuur (Nichols en Cottrell, 2014) gaf vervolgens aanleiding tot het onderscheiden van twee soorten eigenschappen: interpersoneel en dominant. Op basis van psychologische theorie (Tupes en Christal, 1961) die vijf grote

eigenschappen beschrijven, waren hier twee grote eigenschappen aan te koppelen: mildheid en extraversie. Mildheid zou positief bijdragen aan het ervaren van een leerklimaat en extraversie niet. Ten slotte werd door verscheidene auteurs (Van Wart, 2012; Jennings, 2011; Powell et al., 2013) onderschreven dat er drie soorten van leren en ontwikkelen zijn waar leidinggevend en op kunnen variëren: formeel via scholing of informeel via zelfstudie en ervaring. Verwacht werd dat de wijzen van informeel leren meer bijdragen aan het ervaren van een leerklimaat dan formeel.

De derde deelvraag ging over de resultaten van de daadwerkelijke invloed van leidinggevend en op het leerklimaat van hun medewerkers. Over het leerklimaat viel te zeggen dat de medewerkers uit beide clusters, ondanks de tijden van bezuinigingen, toch in sterke mate een leerklimaat ervaren. De steun van de leidinggevende scoorde daarbij hoger dan de steun van de organisatie. De ervaren heersende leercultuur is voornamelijk explorerend, waar mensen zich breed mogen ontwikkelen voor persoonlijke doelen en daar individueel verantwoordelijk voor zijn. Ook ondanks de aangekaarte zorgen over de bezuinigingen, zijn de medewerkers nog in sterke mate gemotiveerd om te leren en ontwikkelen. De invloed van de leidinggevend en op het ervaren van een leerklimaat blijkt uiteindelijk enkel direct af te hangen van de opleiding van de teamleider. Medewerkers met hoger opgeleide teamleiders ervaren in sterkere mate een leerklimaat. Hoewel de verdiepende statistische analyses ook lieten zien dat dit verband ten grondslag kan liggen aan het soort team waaraan de hoger opgeleide teamleiders leiding geven: met meer vrouwelijke, oudere en hoger opgeleide werknemers, en mogelijk ook de inhoud en aard van het werk van die teams. Een ander gevonden verband is er één op medewerkerniveau: medewerkers met meer leermotivatie ervaren meer een leerklimaat. Toch zijn hier via de verdiepende statistische analyses indirect verbanden gevonden met de teamleider. Zo bleken teamleiders met meer ervaring en die minder extravert waren, te zorgen voor meer leermotivatie bij de medewerkers. De invloed van de leidinggevend en in de gemeente Rotterdam op het leerklimaat van hun medewerkers, is dus enkel direct via hun opleidingsniveau, maar ook indirect via deze twee factoren op de leermotivatie, die positief samenhangt met het leerklimaat.

In de vierde deelvraag worden de resultaten uit de praktijk gekoppeld aan de verwachtingen uit de theorie, de hypothesen. Aangezien de resultaten van de multilevel analyse lieten zien dat enkel de opleiding van de teamleider en de leermotivatie van de medewerkers van invloed zijn op het ervaren van een leerklimaat, zijn alle veronderstelde hypothesen over de competenties met deze data niet bewezen. Zo is geen enkele van de vier leiderschapstijlen van invloed op het ervaren van een leerklimaat en is daarmee ook geen verband gevonden voor het moderatie effect van het leervermogen en de leermotivatie van de medewerkers. Daarnaast is er voor de drie soorten vaardigheden geen significante samenhang gevonden met het leerklimaat. Vervolgens zijn er ook geen effecten gevonden van de twee eigenschappen op het leerklimaat van de medewerkers. En is er met deze data niet bewezen dat de ontwikkeling van de teamleider bijdraagt aan het ervaren van een leerklimaat. De onderzoekspraktijk van de gemeente Rotterdam komt in zoverre weinig overeen met de verwachtingen uit de literatuur, over de invloed van leidinggevend en op het leerklimaat van hun medewerkers. Wel zijn er nog meer aanvullende bevindingen gevonden die ook te koppelen zijn aan de besproken theorie, maar niet expliciet de focus hadden in hypothesen. Zo is er ondersteuning gevonden voor de theorie van het AMO-model (Boxall & Purcell, 2011), dat de leermotivatie, het leervermogen en het leerklimaat werkelijk een functie zijn en veel samenhangen. Dat zij een functie zijn, bleek uit het feit dat de teamleider de leermotivatie van zijn of haar medewerkers direct beïnvloedt en daarmee indirect het ervaren van

een leerklimate verhoogd. Waarbij de teamleider enkel met zijn opleiding direct van invloed was op het ervaren van een leerklimate door de medewerkers, hoewel het onderzoek van Coetzer (2007) dit verband ook al liet zien. Bovendien bleken de leermotivatie en het leervermogen te veel samen te hangen om beiden mee te nemen in het onderzoek, dat sterke verband werd mede door Bandura (1977) verondersteld. Tevens is er ondersteuning gevonden voor de theorie van Coetzer (2007), dat het leerklimate bestaat uit vier afzonderlijke onderdelen (steun van de werkomgeving, steun van de leidinggeevenden, tevredenheid met leren en de hulpmiddelen voor leren), maar dat zij gezamenlijk ook een betrouwbaar beeld geven van het leerklimate. Ten slotte heeft het onderzoek bevestigd dat eigenschappen en vaardigheden in de praktijk moeilijk te onderscheiden zijn en daarom licht samenhangen, maar niet zoveel dat zij exact hetzelfde meten (Spencer & Spencer, 1993).

Met behulp van de antwoorden op deze deelvragen<sup>20</sup>, kan de hoofdvraag worden beantwoord: *In hoeverre kunnen leidinggeevenden van de gemeente Rotterdam het leerklimate waarbinnen hun medewerkers leren, beïnvloeden?* Een eerste uitkomst was dat er ondanks de bezuinigingen bij medewerkers van beide clusters een sterke mate van leerklimate wordt ervaren en zij ook een sterke mate van leermotivatie bezitten. Wat betreft de invloed van de leidinggeevenden heeft het onderzoek niet bewezen dat zij het ervaren van een leerklimate kunnen beïnvloeden door hun competenties. Wel is uitgewezen dat de teamleiders met een hogere opleiding die ervaring doen vergroten, hoewel de werkelijk achterliggende verklaring hiervoor nog onduidelijk is. Dit zou namelijk ook aan het soort team kunnen liggen waaraan de hoger opgeleide teamleiders leiding geven. Daarnaast is een belangrijke bevinding dat het leerklimate ook op medewerkerniveau door de leermotivatie van de medewerkers zelf wordt beïnvloed. Aansluitend is bewezen dat teamleiders met meer ervaring en die minder extravert zijn, wel indirect van invloed zijn op het ervaren leerklimate, via de leermotivatie van de medewerkers. Op deze wijze kunnen teamleiders toch dat leerklimate beïnvloeden.

## §6.2 Implicaties van het onderzoek

Al deze bevindingen hebben implicaties voor de theorie en wetenschap. Eerder (zie §1.3) is aangehaald hoe dit onderzoek relevant kan zijn voor de wetenschap en wat het daaraan verwacht te kunnen bijdragen. Gebleken is dat het onderzoek daadwerkelijk meer inzichten heeft gegeven over individuele en teammogelijkheden tot leren en ontwikkelen. De meeste medewerkers in dit onderzoek gaven aan de individuele explorerende leercultuur te ervaren en de analyse liet ook zien dat het ervaren van leermogelijkheden mede individueel wordt bepaald door hun leermotivatie. De teamleider had via die weg indirect invloed op het ervaren van een leerklimate, waarmee blijkt dat er meer aandacht mag komen voor individuele leermogelijkheden. Ten tweede heeft het onderzoek laten zien dat het mogelijk is om factoren te onderzoeken die het leren en ontwikkelen van medewerkers veroorzaken. En hoewel de competenties van de leidinggevende niet direct van invloed waren op het ervaren van een leerklimate, hadden de eigenschap extravertie en persoonlijke kenmerken wel invloed op de leermotivatie en leerklimate van de medewerkers. Het onderzoek heeft daarmee laten zien dat niet enkel de stijlen van leidinggeevenden kunnen beïnvloeden en van belang zijn, maar ook diens eigenschappen en persoonlijke kenmerken. Vervolgens hebben de onderzoeksresultaten de witte vlekken ingevuld

---

<sup>20</sup> De vijfde deelvraag geeft antwoord op hoe het leerklimate van de medewerkers kan worden geoptimaliseerd en zal daarom later bij de praktische aanbevelingen aan bod komen.



dat het onderzoeken van leiderschap op leren en ontwikkelen daadwerkelijk mogelijk is, en niet enkel andersom op één niveau of in een ontwikkelgerichte context, maar ook die van een publiek dienstverlener. Dit betekent dat meer van dit soort onderzoeken, in deze context en op meerdere niveaus, uitgevoerd kunnen gaan worden.

De maatschappelijke implicaties van het onderzoek zijn tweeledig. Het onderzoek heeft allereerst consequenties voor de leidinggevendenden, zij blijken namelijk minder direct van invloed op het individuele leerklimaat dan verwacht, maar vooral op en via de individuele leermotivatie van de medewerkers. Van belang is dat zij op individueel niveau, via maatwerk, een zo optimaal leerklimaat voor hun medewerkers creëren door hun leermotivatie te verhogen. Voor de medewerkers is het vervolgens van belang dat zij ook uit eigen initiatief zorg willen dragen voor een effectief leerklimaat en een zo optimaal mogelijke ontwikkeling: *'het moet ook uit de mens zelf komen'*. Daarbij hebben zij niet alleen de verantwoordelijkheid voor hun eigen ontwikkeling, maar moeten zij zich ook bewust zijn van de effecten die het op de andere collega's en zo de gehele organisatie heeft. Het hebben van leermotivatie en inzien van het belang van hun ontwikkeling, zal de ervaring van een leerklimaat vergroten. Hierop aansluitend zullen enkele aanbevelingen worden gedaan, die ook voor soortgelijke publieke organisaties kunnen gelden.

### §6.3 Aanbevelingen

Voor het beantwoorden van de vijfde deelvraag, hoe en onder welke randvoorwaarden de gemeente Rotterdam kan zorgen dat leidinggevendenden het leerklimaat van hun ondergeschikten kunnen optimaliseren, zullen praktische aanbevelingen worden gegeven. Enerzijds zijn die aanbevelingen gericht op het aanpassen en verbeteren van de status quo en anderzijds op het behouden en versterken van de status quo. Dit zodat de organisatie de medewerkers een zo optimaal mogelijk leerklimaat kan bieden.



*Behoud de hoge leermotivatie van de medewerkers en het explorerende en sterke ervaren leerklimaat, door de teamleiders en medewerkers meer kennis te laten delen via een drietal manieren.*

Uit het onderzoek is gebleken dat veel medewerkers een explorerend leerklimaat ervaren en tevreden daarmee zijn. Ook de interview respondenten gaven aan dit een prettige leercultuur te vinden, waar een meer regulerende cultuur ouderwets zou zijn en mensen zou demotiveren doordat leeractiviteiten dan worden opgelegd. In een explorerende leercultuur zijn mensen gewend zelf verantwoording te dragen voor hun leren en staan mensen open voor kennisdeling. Allereerst moeten de teamleiders dan ook meer hun leerervaringen met medewerkers delen, nu medewerkers aangeven dat dit momenteel weinig gebeurt. Dit kunnen ervaringen zijn uit formele wijzen van leren, via opleidingen, maar ook ervaringen door zelfstudie of bij het uitvoeren van dagelijkse opdrachten. De momenten en frequentie hiervoor kunnen teamleiders naar eigen wensen invullen, wellicht meer structureel bij een vast teamoverleg of incidenteel zodra een leerervaring zich heeft voorgedaan. In elk geval is het belangrijk dat de teamleiders bewust zijn van hoeveel waarde hun eigen leerervaringen hebben voor de medewerkers. Daarnaast zou het verstandig zijn om alle teamleiders een keer samen te laten komen over het leren en ontwikkelen van hun medewerkers, bijvoorbeeld bij de bestaande teamleider bijeenkomsten, nu blijkt dat de teamleiders weinig van elkaar weten op dit gebied. Op deze wijze kunnen leervragen gebundeld

worden en kennis gedeeld, waardoor er slimmer en goedkoper wordt voldaan aan de leervragen van de ruim 12.000 medewerkers bij de gemeente. Tevens zou er een online platform gerealiseerd kunnen worden waar medewerkers deze leervragen en andere handige weetjes en tips met elkaar kunnen delen. Zonder dat de teamleider daarbij betrokken hoeft te zijn en er onderling door de medewerkers zelf meer kennis kan worden gedeeld. Op deze wijze wordt er aangesloten bij die explorerende leercultuur, waar mensen individueel verantwoordelijk zijn voor hun eigen kennis en ontwikkeling, zij hun kennis kunnen delen en zich breed kunnen ontwikkelen, waarmee wordt voorkomen dat het te collectief richting een regulerende leercultuur gaat.



*Richt je meer op maatwerk en individueel niveau, door als teamleider meer gebruik te maken van POP's om behoeften te achterhalen, zodat de leerklimateen beter aansluiten op de wensen van de individuele werknemer en de leermotivatie wordt behouden en verhoogd.*

Een andere belangrijke bevinding is dat het ervaren van een leerklimateen niet geheel afhankelijk is van de teamleider, maar vooral ook door de leermotivatie op medewerkerniveau. Aan te raden is om daarom meer aandacht te hebben voor de individu en met hen in gesprek gaan over hun behoeften. De medewerkers gaven namelijk aan dat de teamleiders hen weinig vragen naar hun behoeften om hun baan effectiever uit te kunnen voeren. Voer deze dialoog aan de hand van de Persoonlijke Ontwikkel Plannen (POP's), wat volgens Baars-van Moorsel (2004) een zeer geschikt leer- en ontwikkelinstrument is in een explorerend leerklimateen, en wat door de teamleiders ook werd aangehaald als nuttig. Probeer het aantal beoogde ontwikkelgesprekken tussen de teamleiders en medewerkers dan ook te handhaven en de medewerkers te herinneren aan deze plannen. ELO kan bij deze aanbeveling tevens een belangrijke rol vervullen door het aantal teamopleidingen op het opleidingsportaal Sofie te verlagen en het aantal individuele opleidingen te verhogen. Ieder individu heeft immers inhoudelijk andere leer- en ontwikkelbehoeften, maar ook wat betreft de frequentie ervan. Het aanbieden van te veel goedkope collectieve voorzieningen, zou tevens een omslag van de explorerende leercultuur kunnen betekenen naar een regulerende cultuur.



*Wees creatief met de bezuinigingen, door medewerkers meer informeel te laten leren en te belonen met leer- en ontwikkelmogelijkheden, zodat op een efficiënte wijze de organisatiesteun en het ervaren leerklimateen verhoogd, alsmede de leermotivatie van de medewerkers.*

Op basis van de theorie en de kwalitatieve analyse valt te stellen dat de bezuinigingen omvangrijke gevolgen kunnen hebben voor het aantrekken van nieuw arbeidspotentieel, de doorstroom van het huidige personeel en de motivatie wat betreft de toekomst van de medewerkers. Het niet meer kunnen verplaatsen van de mensen door te weinig ontwikkeling zou ervoor kunnen zorgen dat toekomstige fusies, zoals bijvoorbeeld van de BSD en RSO, problematischer worden. Mensen zijn dan immers minder flexibel om ander werk uit te voeren. De meeste ontevredenheid bij de medewerkers heerst dan ook bij het hebben van voldoende scholing voor de baan, terwijl medewerkers mogelijkheden voor ontwikkelen juist als een kans of beloning zien. Zorg dus als organisatie voor meer leer- en ontwikkelmogelijkheden, door meer hulpmiddelen voor leren aan te bieden. En dan met name voor informele wijzen van leren, zoals ervaringen uit stages en functieroulaties. Veel medewerkers bleken namelijk niet aan te kunnen geven hoe zij die leermethoden hadden ervaren, wat kan betekenen dat de medewerkers hier

weinig gebruik van kunnen maken. Richt je dus als organisatie ook vooral op die 90% van informeel leren via ervaring en zelfstudie, omdat dit goedkoper aan te bieden is, er zijn immers geen structurele en georganiseerde leermomenten nodig met te betalen docenten, lesmateriaal en lokalen. De medewerkers misten ook het gevoel van aanmoediging voor het leren van nieuwe manieren, dus juich het gebruik van nieuwe informele leermethoden toe. Het aanbieden van meer leer- en ontwikkelmogelijkheden zal de lage ervaren organisatie steun verhogen als onderdeel van het ervaren leerklimaat. En door met name te richten op die informele wijzen van leren, kan dit ook nog eens goedkoper worden gerealiseerd.



*Laat het gemeente onderzoeksinstituut (OBI) de achterliggende factoren onderzoeken voor het verband van de opleiding van de teamleider met het ervaren van een leerklimaat, zodat hiermee uiteindelijk het ervaren leerklimaat kan worden behouden en versterkt.*

Één van de belangrijkste bevindingen van het onderzoek is dat het ervaren leerklimaat door de medewerkers niet van de onderzochte teamleider *competenties* afhangt, maar enkel van de opleiding van de teamleider. Los van dat een hogere opleiding het ervaren leerklimaat blijkt te verhogen, is het natuurlijk te allen tijde belangrijk dat teamleiders zich blijven ontwikkelen en hogere opleidingen afronden. Echter, belangrijker is om verder te onderzoeken hoe dit mechanisme zou kunnen werken. Ga met medewerkers in dialoog om te achterhalen of zij werkelijk in sterkere mate een leerklimaat ervaren als hun teamleider hoger opgeleid is en bij blijk van bevestiging, onderzoek verder waarom. Mocht dit bij vele medewerkers niet het geval zijn, ga dan verder onderzoeken hoe plausibel het is dat hoger opgeleide teamleiders aan andere soorten medewerkers leidinggeven en of dit de werkelijke oorzaken zijn. Heb daarbij ook extra aandacht voor de inhoud en aard van het werk van de teamleden: zorgt het werk inherent al voor meer of minder leermogelijkheden?



*Zet ervaren leidinggevendenden in als teamleiders en zorg ervoor dat zij zich minder extravert gedragen, door medewerkers op de voorgrond te zetten, zodat de leermotivatie en daarmee het ervaren van een leerklimaat verhoogd.*

Een andere belangrijke bevinding is dat de teamleider indirect wel het ervaren van een leerklimaat door de medewerkers kan beïnvloeden, zodra hij of zij meer ervaring heeft en zich minder extravert gedraagt. Het is daarom aan te raden om de leidinggevendenden een spiegel voor te houden, hen te laten zien hoeveel invloed zij kunnen hebben op de leermotivatie van hun medewerkers, door hun eigen kunnen en gedrag. Zet ervaren leidinggevendenden in en laat ze minder op de voorgrond treden. Medewerkers zullen dan meer het gevoel krijgen dat er individuele aandacht voor ze is, zoals uit de vorige bevindingen en aanbevelingen ook al het belang bleek. Zij zullen zich dan meer gesteund en begrepen voelen. Daarnaast helpen ervaren teamleiders mogelijk bij het verder ontwikkelen van hun leermotivatie, omdat het een inspiratiebron en rolmodel voor hen kan zijn.

## §6.4 Reflectie

Hoewel getracht is het onderzoek zo valide en betrouwbaar mogelijk uit te voeren, zijn er toch ook enkele punten die ter discussie kunnen worden gesteld. Deze beperkingen hebben betrekking op de gebruikte theorie en gehanteerde methodologie in het onderzoek en zullen aanleiding geven tot ideeën voor vervolgonderzoek.

De voornaamste beperking van het onderzoek is er één van methodologische aard: er zijn slechts 29 teams onderzocht. Ondanks dat dit een goede respons was van rond de 50% en het meer cases waren dan de 25 vereiste, wordt door sommige auteurs gesteld dat er meer cases op het hogere niveau zouden moeten zijn. Het onderzoeken van een te klein aantal groepen met te veel parameters zou problemen opleveren. Zo kan bij het berekenen van verbanden op medewerkerniveau in 30 teams bijvoorbeeld 6,0% tot 6,4% niet bereikt worden. Voor relaties op teamniveau kan dit zelfs 8,8% tot 8,9% zijn. Heel strikt gezien zullen deze percentages zelfs iets hoger liggen voor 29 onderzochte teams. Volgens Maas en Hox (2005) is het hebben van een groter aantal teams dan ook belangrijker dan een groot aantal medewerkers in een groep. Zo zouden 30 groepen nodig zijn voor het berekenen van contextuele effecten als *slopes* en 10 voor het berekenen van *fixed effects*. Vandaar dat in de eerdere multilevel modellen, waar de *fixed effects* werden onderzocht, geen waarschuwingen werden verkregen. Voor het krijgen van exacte en correcte geschatte waardes en standaardfouten, zijn er minimaal 50 teams nodig (Maas en Hox, 2004). De mogelijk eerder aangehaalde minimale eis van 25 cases is wellicht te weinig om het aantal parameters mee te onderzoeken, ondanks dat de ICC liet zien dat een multilevel analyse geschikt was. Mogelijk zijn de effecten door het lage aantal meegenomen teams minder sterk of zelfs niet gevonden, doordat de standaardfouten dan gelijk zijn aan nul en significanties niet worden berekend. Dit gebeurde uiteindelijk ook bij de tussen variantie van *parsimonious* model #4, waardoor na twee variabelen al werd geconcludeerd dat de verschillen in het ervaren van een leerklimaat meer op individueel niveau liggen en niet verder afhankelijk zijn van een teamleider. Het groeperen van de medewerkers in teams helpt daarna dus niet meer om de verscheidenheid van de data te verklaren: de medewerkeruitkomsten zijn onafhankelijk van elkaar (Universiteit van Cornell, 2006). Voor vervolgonderzoek zou daarom worden aangeraden om het onderzoek opnieuw uit te voeren bij minimaal 50 teams, nog beter zou het zijn met 100 teams. Tevens zou het verstandig zijn om dan een volledige afspiegeling te creëren van de gehele gemeente, door naar rato uit ieder cluster teams mee te nemen. Bovendien zou het voor toekomstig onderzoek interessant zijn om het uit te voeren bij meerdere grote gemeenten, zodat eventuele verschillen kunnen worden waargenomen of overeenkomsten worden ondersteund.

Een tweede methodologische beperking is dat sommige variabelen wellicht een te lage betrouwbaarheid hadden om effecten mee te kunnen meten. Dit geldt voornamelijk voor de eigenschap mildheid die slechts voor 49,5% betrouwbaar was. De coachende leiderschapstijl had ook maar een betrouwbaarheid van 61,1%. Het niet vinden van verbanden met deze variabelen zou hiermee te maken kunnen hebben, alhoewel een variabele als extraversie die sterk betrouwbaar was met 83,6%, ook geen significante samenhang liet zien. Dit is dan mogelijk toch te wijten aan die eerste methodologische beperking. Voor toekomstig onderzoek zou aangeraden worden om gebruik te maken van de uitgebreidere meetwijzen voor de eigenschappen en de leiderschapstijlen, ondanks dat de gebruikersvriendelijkheid voor de enquête daarmee verlaagd. Voor de eigenschappen houdt dit in dat bijvoorbeeld de TDA-schaal van Goldberg (1992) gebruikt

kan worden die met meerdere items de eigenschappen meet en zo mogelijk een betrouwbaardere variabele mildheid oplevert. Voor het meten van de leiderschapsstijlen betekent dit dat de volledige *Problems At Work* (PAW) vignette van Deci, Connell en Ryan (1989) met alle acht situaties gebruikt kan worden, in plaats van de vier onderzochte situaties in dit onderzoek. Dit opdat de coachende leiderschapsstijl wat betrouwbaarder wordt gemeten.

Een beperking die methodologisch en theoretisch van aard kan zijn, is de bevinding dat sommige varianten van de vier competenties, niet allemaal zo verschillen als verwacht. Zo bleken er geen vier, maar drie leiderschapsstijlen uit het onderzoek te komen. Het kan zijn dat de items te veel dezelfde stijl hebben gemeten of dat er meer te zeggen is voor twee extreme stijlen (ondersteunend en directief) en niet de vier die in de theorie worden onderscheiden. Mocht het aan de meting liggen, dan zou dit in vervolgonderzoek opgelost kunnen zijn door de eerdere aanbeveling om alle acht situaties van de leiderschapsstijl vignette mee te nemen. Bij de vaardigheden bleken ook maar twee soorten naar voren te komen en niet de theoretisch onderscheiden drie. Zoals eerder beschreven bleek theorie eerst de mens- en taakgerichte vaardigheden te erkennen en zijn daar later de organisatiegerichte vaardigheden aan toegevoegd. Wellicht dat de originele tweedeling uit de theorie dus meer ondersteund wordt, maar het kan ook zijn dat de items te veel overeenkwamen. In dat geval kan voor toekomstig onderzoek getracht worden met een andere algemene bestaande vaardigheden schaal te meten, ondanks de aanbevelingen uit de theorie om de te meten vaardigheden aan te laten sluiten bij de bekende vaardigheden in de organisatie. Zodra deze algemene vaardigheden schaal gehanteerd wordt, kan er ook gemakkelijker bij andere soortgelijke organisaties worden onderzocht.

Een theoretische aanbeveling voor toekomstig onderzoek zou zijn om de externe component van het model van Van Wart (2012) mee te nemen. Voor dit onderzoek waren er gegronde redenen omdat niet te doen, aangezien dat externe element geen competenties bevatte en daarmee niet volledig paste in de gehanteerde competentiebenadering. Echter, is uit de interviews gebleken dat de publieke context, in dit geval met name één van bezuinigingen, toch ook van waarde kan zijn voor het interpreteren van de onderzoeksresultaten. De gevoelde bezuinigingsmaatregelen hadden ook naar voren kunnen komen uit dat externe deel van Van Wart (2012), aangezien die ook beperkingen van *resources*, zoals bijvoorbeeld geld, behandelt. Voor vervolgonderzoek kan in dat geval door middel van moderatie getoetst worden of de competenties van leidinggevendens afhankelijk zijn van deze externe elementen.

Een laatste paar aanbevelingen voor vervolgonderzoek staan in verband met de resultaten van het onderzoek. Zo roept een viertal zaken uit de analyse verdere vragen op. Interessant is om te onderzoeken waarom de vrouwelijke werknemers meer leermotivatie hebben dan mannen, en waarom vrouwelijke teamleiders hoger opgeleid zijn dan mannen. Geldt dit alleen voor deze organisatie of zijn dit terugkerende fenomenen? Daarnaast bleken de taakgerichte vaardigheden in de multilevel analyse bijna significant van invloed te zijn en bij de verdiepende analyses was dit daadwerkelijk zo, in vervolgonderzoek kan dus extra aandacht worden geboden aan dit onderdeel. Ten slotte kunnen, zoals ook al specifiek aanbevolen voor de gemeente Rotterdam, de achterliggende factoren voor de invloed van hoger opgeleide teamleiders ook interessante inzichten opleveren.

## Literatuurlijst

- Amitay, M., Popper, M., & Lipshitz, R. (2005). Leadership styles and organizational learning in community clinics. *The Learning Organization*, 12 (1), 57–70.
- A+O fonds gemeenten (2013). Personeelsmonitor Gemeenten 2013. [<http://www.aeno.nl/wp-content/uploads/2014/03/Personeelsmonitor-2013.pdf>]. Geraadpleegd: 27 januari 2015.
- Baars-van Moorsel, M.A.A.H. (2004). Leerklimaat in ziekenhuizen. *Onderwijs en gezondheidszorg*, (28), 159-163.
- Baars-van Moorsel, M.A.A.H. (2003). *Leerklimaat: De culturele dimensie van leren in organisaties*. Academisch Proefschrift. Universiteit van Tilburg. Delft: Eburon.
- Bass, B.M. (2008). *Handbook of leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. New York: The Free Press.
- Berson, Y., Nemanich, L.A., Waldman, D.A., Galvin, B.M., Keller, R.T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17, 577–594.
- Bezuijen, X.M., Van Dam, K., Van den Berg, P.T., Thierry, H. (2010). How leaders stimulate employee learning: A leader–member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (3), 673-693.
- Bezuijen, X.M., Van den Berg, P.T., Van Dam, K., Thierry, H. (2009). Pygmalion and Employee Learning: The Role of Leader Behaviors. *Journal of Management*, 35 (5), 1248-1267.
- Bickel, R. (2007). *Multilevel analysis for applied research: it's just regression!* New York: Guilford press.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324.
- Birdi, K. Allan, C. Warr, P. (1997). Correlates and perceived outcomes of 4 types of employee development activity. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 845-857.
- Bolden, R. (2006). Leadership Competencies: time to change the tune? *Leadership* 2(2), 147-163.
- Bower, C. *Learning mix survey*. [<http://intelligence.nowcomms.com/surveys/index.php/survey/index>]. 21 april 2015.
- Boxall, P., Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management*. Londen: Palgrave.
- Brown, L.M., Posner, B.Z. (2001). Exploring the relationship between learning and leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 274-280.
- Coetzer, A. (2007). Employee perceptions of their workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 19(7), 417 – 434.

College van B & W (2012). *Concern Rotterdam: Overheidsorganisatie voor Rotterdammers*. Geraadpleegd: 26 maart 2015.

Cornell University Statistical Consulting Unit. (2006). *StatNews #69: Variance Estimates of Zero in Multilevel Models*. [<https://www.cscu.cornell.edu/news/statnews/stnews69.pdf>]. Geraadpleegd: 16 juli 2015.

Deci, E.L., Connell, J.P., Ryan, R.M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.

De Coole, D. (2007). *Leerklimaat als voorspeller van de professionele ontwikkeling?* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

De Vocht, A. (2012). *Basishandboek SPSS 20*. Utrecht: Bijleveld Press.

Dragoni, L. (2005). Understanding the emergence of state goal orientation in organizational work groups: The role of leadership and multilevel climate perceptions. *The Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1084-1095.

Driesen, G. (2014). Leiders willen geen 70-20-10. *Opleiding & Ontwikkeling*, 27 (6), 66.

Dvir, T., Eden, D., Avolio, B.J., Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of management journal*, 45(4), 735-744.

Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot.

Edmunds, A.L. (1998). Content, concurrent and construct validity of the leadership skills inventory. *Roeper Review*, 20 (4), 281-284.

Ellinger, A.D., Watkins, K.E., Bostrom, R.P. (1999). Managers as facilitators of learning in learning organizations, *Human Resource Development*, 10 (2), 105-27.

Entwistle, N.J., (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Londen. Sage Publications.

Gemeente Rotterdam (a) (2014). *Management Development Gemeente Rotterdam*. Geraadpleegd: 3 februari 2015.

Gemeente Rotterdam (b) (2014). *Samen werken, samen leren, samen groeien: Kader voor Opleiden & Ontwikkelen*. Geraadpleegd: 26 februari 2015.

Gemeente Rotterdam (c) (2014). *Rotterdam begroting 2015: Programmabegroting*. Geraadpleegd: 26 maart 2015.



Gemeente Rotterdam (d) (2014). *Doorontwikkeling Organisatie en uitwerking besparingsopgave: Samen in & voor de stad, Rotterdam in ontwikkeling. Houtskoolschets*. Geraadpleegd: 23 maart 2015.

Gemeente Rotterdam (e) (2014). *Werken in en voor Rotterdam: HRO-agenda van 2015 tot 2020*. Geraadpleegd: 7 mei 2015.

Gemeente Rotterdam (a). *Expertisecentrum Leren & Ontwikkelen*. [<http://www.rotterdam.nl/opleiden>]. 27 januari 2015.

Gemeente Rotterdam (b). Motie 31. [<http://www.rotterdam.nl/blikvangermotie31>]. 26 maart 2015.

Gemeente Rotterdam (c). Organogram. Geraadpleegd: 2 februari 2015.

Gemeente Rotterdam (d). Doorontwikkeling Organisatie en uitwerking besparingsopgave: Samen in & voor de stad, Rotterdam in ontwikkeling. [<http://sjaan.rotterdam.nl/bestuursdienst:organisatieontwikkelingenbesparingsopgave6>]. 23 maart 2015.

Gemeente Rotterdam (e). *Competentiewoordenboek: Omschrijving 48 competenties in vier niveaus*. Geraadpleegd: 8 april 2015.

Gemeente Rotterdam (f). *Financieel kader: begrotingskader*. Geraadpleegd: 31 juli 2015.

Gemeente Rotterdam (g). *HR\_PO Aantallen en percentages (op peildatum: 10 augustus 2015)*. Geraadpleegd: 10 augustus 2015.

Goh, S. & Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15, 575-583.

Guest, D.E. (1987). 'Human resource management and industrial relations.' *Journal of Management Studies*, 24(5), 503-521.

Hameed, A. & Waheed, A. (2011). Employee Development and Its Affect on Employee Performance A Conceptual Framework. *International Journal of Business and Social Science*, 2(13), 224-229.

Hayes, A.F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.

Heck, R. H., Thomas, S. L., Tabata, L. N. (2010). *Multilevel and Longitudinal Modeling with IBM SPSS*. New York: Routledge.

Hersey, P., Blanchard, K. H., Natemeyer, W. E. (1979). Situational Leadership, Perception, and the Impact of Power. *Group & Organization studies*, 4(4), 418-428.

Hughes, C. (2004). The supervisor's influence on workplace learning. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 275-87.

- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431-441.
- Jennings, C. (2011). Social & Workplace learning through the 70:20:10 lens. [<http://Charlesjennings.blogspot.nl/2011/08/social-workplace-learning-through.html>].
- John, O.P., Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In: Pervin, L.A., & John, O.P. (Red.), *Handbook of personality: Theory and research* (102–138). New York: Guilford Press.
- Kanungo, R. N., Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations*, 45, p. 1311–1332.
- Katz, R.L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33, 33-42.
- Katz, D., Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. John Wiley and Sons, New York.
- Kessels & Smit (2000). Analyseren van het leerklimaat. In: *Werken aan kennis: Methoden voor het creëren, delen en toepassen van kennis*. (18-20). Utrecht: Kessels & Smit, The learning company.
- Kirkpatrick, S.A., Locke E.A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Executive*, 5 (2), 48-60.
- Koning, K., van Ravenhorst, B. (2011). *Van bezuinigen tot ontwikkelen: P&O aan zet voor een nieuwe koers in gemeenten*. Bestuursacademie Nederland: De Meern.
- Krikke, H. (2010). Een dynamische sector. *Tijdschrift voor HRM*, 3, 35-38.
- Krishnan, V.R. (2001). Value systems of transformational leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(3), 126-132.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28, 27-42.
- Maas, C.J.M., Hox, J.J. (2004). Robustness issues in multilevel regression analysis. *Statistica Neerlandica*, 58 (2), 127–137.
- Maas, C.J.M., Hox, J.J. (2005). Sufficient Sample Sizes for Multilevel Modeling. *Methodology*, 1(3), 86–92.
- Marion, R. Uhl-Bien, M. (2001). Leadership in complex organizations. *The Leadership Quarterly*, 12, 389–418.
- Maurer, T.J., Wrenn, K.A., Weiss, E.M. (2003). Toward understanding and managing stereotypical beliefs about older workers' ability and desire for learning and development. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 253-285.

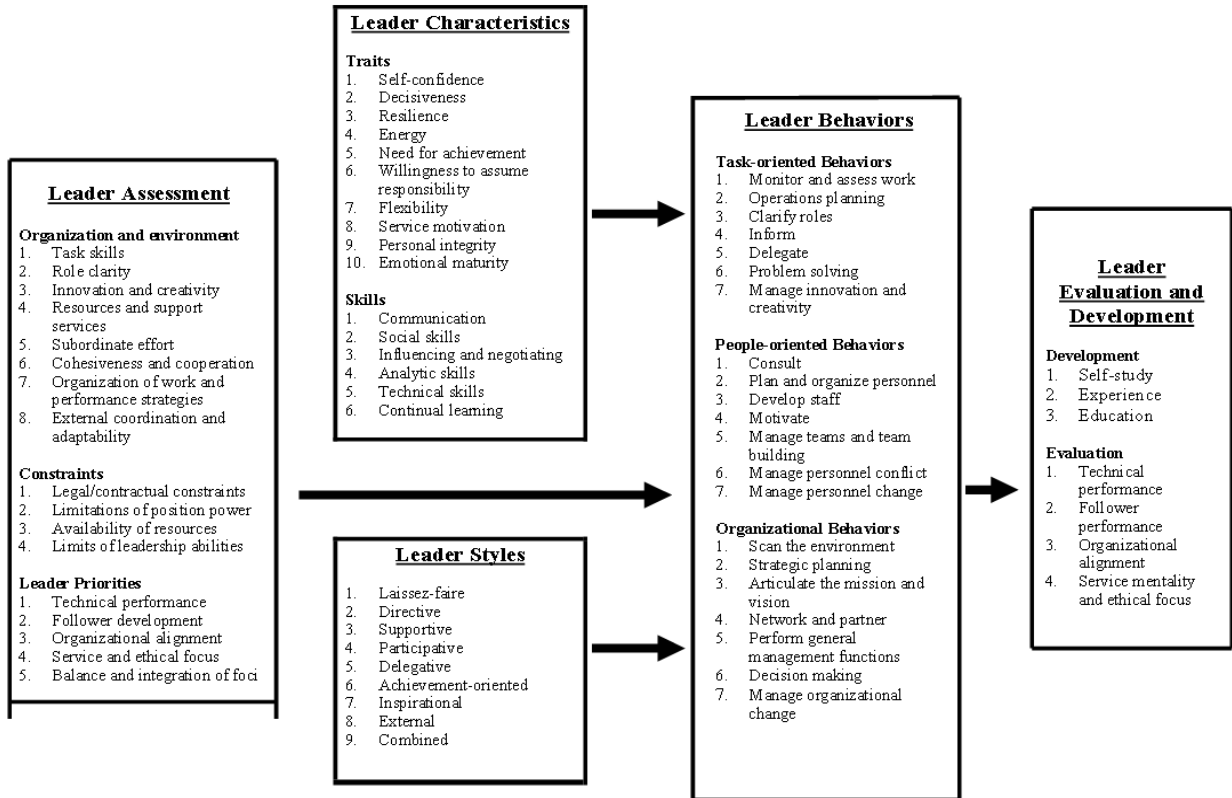
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American psychologist*, 1-14.
- Mikkelsen, A., Grønhaug, K. (1999). Measuring Organizational Learning Climate: A Cross-National Replication and Instrument Validation Study Among Public Sector Employees. *Review of public personnel administration*, 19 (4), 31-44.
- Miller, L., Rankin, N., Neathey, F. (2001). *Competency Frameworks in UK Organizations*. London: CIPD.
- Mumford, M. D., Marks, M. A., Connelly, M. S., Zaccaro, S. J., Reiter-Palmon, R. (2000). Development of leadership skills: Experience and timing. *Leadership Quarterly*, 11, p. 87–114.
- Nichols, A.L., Cottrell, C.A. (2014). What do people desire in their leaders? The role of leadership level on trait desirability. *The leadership quarterly*, 25, 711-729.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and Practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- O'Driscoll, M.P., Poelmans, S., Spector, P.E., Kalliath, T., Allen, T.D., Cooper, C.L., Sanchez, J.I. (2003). Family-Responsive Interventions, Perceived Organizational and Supervisor Support, Work-Family Conflict, and Psychological Strain. *International Journal of Stress Management*, 10, 326-344.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. Lee, J-Y. Podsakoff, N.P. (2003). Common method variance in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, Vol 88(5), 879-903.
- Powell, R., Honey, P., Symbaluk, D. (2013). *Introduction to learning and behavior*. Boston: Cengage Learning.
- Rijksuniversiteit Groningen. (2015). *General Statistics Seminar: Multilevel Modeling*. [[http://www.gmw.rug.nl/~huisman/sgs/2015\\_03\\_18\\_Multilevel\\_Modeling.pdf](http://www.gmw.rug.nl/~huisman/sgs/2015_03_18_Multilevel_Modeling.pdf)]. Geraadpleegd: 16 juli 2015.
- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Snijders, T.A.B., Bosker, R.J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Londen: Sage Publications.
- Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Steijn, B., Groeneveld, S. (2013). *Strategisch HRM in de publieke sector*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.

- Thijssen, J. (2009). Leren in organisaties als Human Resource Development: Een beknopte historische reflectie op het jongste HR-deelgebied. *Tijdschrift voor HRM*, 4, 5-9.
- Tupes, E.C., Christal, R.E. (1961). *Recurrent Personality Factors based on Trait Ratings*. Texas: United States Air Force, Personnel Laboratory.
- U.S. Office for Personnel Management (OPM). (1997). *Occupational study of Federal Executives, Managers and Supervisors: An application of the Multipurpose Occupational Systems Analysis Inventory*. Washington DC: Office of Personnel Research and Development.
- Van Bommel, P., Stegen, H. (2011). Van individuele leeropbrengsten naar Return on Investment: MD met rendement. *Opleiding & Ontwikkeling*, 3, 39-43.
- Van Dale. *Gratis woordenboek*. [<http://www.vandale.nl/opzoeken>]. 23 maart 2015.
- Van der Heijde, C.M., Van der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability, *Human Resource Management*, 45(3), 449–476.
- Van der Heijden, B.I.J.M., De Lange, A.H., Demerouti, E., Van der Heijde, C.M. (2009). Employability and Career Success Across the Life-Span: Age Effects on the Employability-Career Success Relationship. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 156-164.
- Van Thiel, S. (2007). *Bestuurskundig onderzoek: een methodologische inleiding*. Bussum: Coutinho.
- Van Wart, M. (2012). *Leadership in Public Organizations: An Introduction*. Armonk NY: M.E. Sharp.
- Vera, D., Crosnan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29 (2), 222–240.
- Wasserman, N., Nohria, N., Anand, B.N. (2010). When Does Leadership Matter? The Contingent Opportunities View of CEO Leadership. In: Nohria, N., Khurana, R. (Red.), *The Handbook of Leadership Theory and Practice* (27-64). Cambridge: Harvard Business Review Press.
- Weibel, A., Rost, K., Osterloh, M. (2010). Pay for Performance in the Public Sector, Benefits and (Hidden) Costs. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(2), 387-412.
- Werner, J. M., DeSimone, R.L. (2011). *Human resource development*. Hampshire: Cengage learning.

# Bijlagen

## Bijlage 1 – Leadership Action Cycle (Van Wart, 2012)

Exhibit: The Leadership Action Cycle



## Bijlage 2 – Survey leerklimaat (Coetzer, 2007)

### Section A: Learning Opportunities and Support for Learning

Here are some statements that describe how people at work might feel about on-the-job *learning opportunities and support for learning*.

Please consider your own workplace and tick the appropriate box to show your level of agreement or disagreement with the statements:

In my workplace:		Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Neither Agree nor Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
A1	People are given opportunities to learn a number of different tasks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2	People are given opportunities to take on challenging tasks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3	People are given opportunities to choose their own methods of working	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4	People are given opportunities to use their skills and abilities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>In my workplace:</b>		Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Neither Agree nor Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
A5	If you need training it is arranged for you	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A6	There is no coaching or informal training available	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A7	Managers tolerate mistakes when someone is learning a new task or skill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A8	People often take time to figure out ways to improve how work is done	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A9	People feel encouraged to experiment to learn new ways of doing old tasks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A10	Our ideas for change are welcomed by management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A11	There is little encouragement to learn new skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A12	People who learn new skills are rewarded	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A13	Managers often share their learning experiences with employees	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

### Section B: Supervisors' Support for Learning

---

Here are some statements that describe how people at work might feel about their *supervisors' support for learning*.

Please consider your own immediate supervisor and tick the appropriate box to show your level of agreement or disagreement with the statements:

<b>My immediate supervisor:</b>		Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Neither Agree nor Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
B1	Meets me to discuss my performance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2	Asks me what I feel I need to learn to do my job more effectively	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3	Provides constructive feedback on my performance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4	Is available to talk about problems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B5	Works with me to solve problems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6	Provides on-the-job training when I need it	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B7	Arranges help from others when something comes up that I do not know how to handle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

### Section C: (Dis)Satisfaction with On-the-Job Learning / Job Competency

---

Here are some statements that describe how people at work might feel about their *(dis)satisfaction with on-the-job learning and their job competency*.

Please consider your own workplace and tick the appropriate box to show your level of agreement or disagreement with the statements:

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Neither Agree nor Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
C1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Section D: Aids to Learning

Please tick the appropriate box to show how useful each of the following *aids to learning* has been in developing your work-related knowledge and skills in your present organisation:

	Not At All Useful	Not So Useful	Fairly Useful	Very Useful	Extremely Useful	Not Sure
D1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Bijlage 3 – Survey eigenschappen (John & Srivastava, 1999)

#### The Big Five Inventory (BFI)

Here are a number of characteristics that may or may not apply to you. For example, do you agree that you are someone who likes to spend time with others? Please write a number next to each statement to indicate the extent to which you agree or disagree with that statement. Disagree strongly (1) Disagree a little (2) Neither agree nor disagree (3) Agree a little (4) Agree Strongly (5).



I see Myself as Someone Who...

**1. Is talkative**

2. Tends to find fault with others
3. Does a thorough job
4. Is depressed, blue
5. Is original, comes up with new ideas
6. Is reserved
- 7. Is helpful and unselfish with others**
8. Can be somewhat careless
9. Is relaxed, handles stress well
10. Is curious about many different things

**11. Is full of energy**

12. Starts quarrels with others
13. Is a reliable worker
14. Can be tense
15. Is ingenious, a deep thinker
- 16. Generates a lot of enthusiasm**
- 17. Has a forgiving nature**
18. Tends to be disorganized
19. Worries a lot
20. Has an active imagination
21. Tends to be quiet

**22. Is generally trusting**

23. Tends to be lazy
24. Is emotionally stable, not easily upset
25. Is inventive
- 26. Has an assertive personality**
27. Can be cold and aloof
28. Perseveres until the task is finished
29. Can be moody
30. Values artistic, aesthetic experiences
31. Is sometimes shy, inhibited
- 32. Is considerate and kind to almost everyone**
33. Does things efficiently
34. Remains calm in tense situations
35. Prefers work that is routine
- 36. Is outgoing, sociable**
37. Is sometimes rude to others
38. Makes plans and follows through with them
39. Gets nervous easily
40. Likes to reflect, play with ideas
41. Has few artistic interests
- 42. Likes to cooperate with others**
43. Is easily distracted
44. Is sophisticated in art, music, or literature

BFI scale scoring ("R" denotes reverse-scored items):

**Extraversion:** 1, 6R, 11, 16, 21R, 26, 31R, 36

**Agreeableness:** 2R, 7, 12R, 17, 22, 27R, 32, 37R, 42

**Conscientiousness:** 3, 8R, 13, 18R, 23R, 28, 33, 38, 43R

**Neuroticism:** 4, 9R, 14, 19, 24R, 29, 34R, 39

**Openness:** 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35R, 40, 41R, 44

Bijlage 4 – Survey leermotivatie (Van der Heijde et al., 2006)

1. How much time do you spend improving the knowledge and skills that will be of benefit to your work?
2. I take responsibility for maintaining my labor market value.
3. I approach the development of correcting my weaknesses in a systematic manner.
4. I am focused on continuously developing myself.
5. I consciously devote attention to applying my newly acquired knowledge and skills.
6. In formulating my career goals, I take account of external market demand.
7. During the past year, I was actively engaged in investigating adjacent job areas to see where success could be achieved.
8. During the past year, I associated myself with the latest developments in my job domain.

## Bijlage 5 – Medewerkerenquête

### Onderzoek RSO en BSD

Beste respondent,

Fijn dat u wilt meedoen aan mijn onderzoek!

De vragenlijst bestaat uit zes onderdelen. Allereerst dient u wat persoonlijke gegevens in te vullen. Vervolgens zullen vragen worden gesteld over de mate waarin de gemeente Rotterdam u bij uw ontwikkeling ondersteunt, de steun van uw leidinggevende, uw tevredenheid met leren, de hulpmiddelen voor leren en welk type leerklimaat u ervaart.

Start

www.thesistools.com

### Onderzoek RSO en BSD

1.

**Wat is uw geslacht?\***

Man  Vrouw

2.

**Wat is uw leeftijd?\***

Jonger dan 30 jaar  30-35 jaar  36-40 jaar  41-45 jaar  46-50 jaar  Ouder dan 50 jaar

3.

**Wat is uw hoogst voltooide opleiding?\***

Middelbaar Beroeps Onderwijs  
 Hoger Beroeps Onderwijs  
 Wetenschappelijk Onderwijs  
 Anders, namelijk:

4.

**Hoe lang bent u werkzaam bij de gemeente Rotterdam?\***

Minder dan 2 jaar  
 2-5 jaar  
 6-10 jaar  
 Meer dan 10 jaar

5.

**In welk cluster bent u werkzaam?\***

RSO  BSD

6.

**In welk team bent u werkzaam? Teams in dezelfde afdelingen staan vaak bij elkaar geclusterd. Als uw team er niet tussen staat, kies dan Anders. Bij de volgende vraag kunt u het dan zelf invullen.**

7.

**Aleen invullen als u bij vraag 6 géén team heeft aangeklikt.**

**Kunt u de exacte benaming van uw team invullen? Graag met het cluster en de afdeling.**

8.

Kunt u aangeven in hoeverre u het (on)eens bent met de volgende stellingen:

	Volledig oneens	Redelijk oneens	Eens, noch oneens	Redelijk eens	Volledig eens
Ik neem zelf de verantwoordelijkheid om ervoor te zorgen dat mijn waarde voor de arbeidsmarkt behouden blijft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ontwikkelen is voor mezelf het structureel verbeteren van mijn zwakke punten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zorg ervoor dat ik mezelf steeds blijf ontwikkelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik pas nieuw verkregen kennis en vaardigheden toe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tijdens het afgelopen jaar heb ik de ontwikkelingen in mijn vakgebied goed gevolgd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9.

Kunt u aangeven in hoeverre u het (on)eens bent met de volgende stellingen:

	Volledig oneens	Redelijk oneens	Eens, noch oneens	Redelijk eens	Volledig eens
Ik heb vertrouwen in mijn eigen bekwaamheid om zelf nieuw gedrag en vaardigheden aan te leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb de vaardigheden die nodig zijn om te kunnen leren en mijzelf verder te ontwikkelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb vertrouwen dat mijn manier om mezelf te ontwikkelen effectief is om daadwerkelijk nieuwe vaardigheden aan te leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10.

Er zijn veel soorten stijlen die een leidinggevende kan hebben om u aan te sturen. In dit onderzoek worden er vier bij uw teamleider onderzocht:

Directief: Mijn teamleider geeft structuur door instructies, richtlijnen en doelen, over wat en hoe ik moet leren.

Coachend: Mijn teamleider ondersteunt mij bij mijn ontwikkeling, maar stuurt ook waar nodig.

Ondersteunend: Mijn teamleider ondersteunt mij in het creëren van een prettige en creatieve leeromgeving.

Delegerend: Mijn teamleider is een adviseur (of technisch ondersteuner) die het belang van bepaalde zaken benadrukt.

Als u deze omschrijvingen leest, welke leiderschapstijl ervaart u dan het meeste bij uw teamleider?\*

- Directief
- Coachend
- Ondersteunend
- Delegerend

Volgende

11.

**Kunt u aangeven in hoeverre u het (on)eens bent met de volgende stellingen.**

Binnen ons team krijgen medewerkers de mogelijkheid om..

	Volledig oneens	Redelijk oneens	Eens, noch oneens	Redelijk eens	Volledig eens
..een aantal verschillende taken te leren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..uitdagende taken op te nemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..hun eigen werkwijzen te kiezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..hun vaardigheden en kwaliteiten te gebruiken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12.

**Kunt u aangeven in hoeverre u het (on)eens bent met de volgende stellingen:**

	Volledig oneens	Redelijk oneens	Eens, noch oneens	Redelijk eens	Volledig eens
Als je training nodig hebt, wordt het voor je georganiseerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De teamleider tolereert fouten als iemand een nieuwe taak of vaardigheid aan het leren is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medewerkers krijgen vaak de tijd om manieren te bedenken hoe werkwijzen kunnen worden verbeterd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medewerkers voelen zich aangemoedigd om te experimenteren met het leren van nieuwe manieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onze ideeën voor verandering zijn welkom bij onze teamleider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medewerkers die nieuwe vaardigheden leren, worden beloond.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leidinggevenden delen vaak hun leerervaringen met ons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende

www.thestatools.com

**Dit onderdeel gaat over de individuele steun van uw teamleider bij uw ontwikkeling.**

13.

**Kunt u aangeven in hoeverre u het (on)eens bent met de volgende stellingen.**

Mijn teamleider..

	Volledig oneens	Redelijk oneens	Eens, noch oneens	Redelijk eens	Volledig eens
..bespreekt samen met mij mijn prestaties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..vraagt me wat ik nodig heb om mijn baan effectiever uit te voeren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..geeft opbouwende feedback op mijn prestaties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..is beschikbaar om over werkgerelateerde problemen te praten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..werkt met me aan het oplossen van werkgerelateerde problemen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..geeft specifieke training voor mijn baan als ik het nodig heb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..zorgt dat ik hulp kan krijg van anderen als ik niet weet hoe ik moet handelen bij iets.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende

www.thestatools.com

Dit onderdeel gaat over uw tevredenheid met leren en ontwikkelen bij de gemeente Rotterdam.

14.

Kunt u aangeven in hoeverre u het (on)eens bent met de volgende stellingen:

	Volledig oneens	Redelijk oneens	Eens, noch oneens	Redelijk eens	Volledig eens
Ik ben tevreden met wat ik heb geleerd sinds ik hier werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben tevreden met mijn persoonlijke ontwikkeling sinds ik hier werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De gemeente heeft me geholpen om te groeien en ontwikkelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb de benodigde vaardigheden om mijn baan goed uit te voeren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik krijg voldoende scholing voor mijn baan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende

www.thesistools.com

Dit onderdeel gaat over de middelen waardoor u leert of de bronnen waarvan u kunt leren.

15.

Hieronder worden drie bronnen weergegeven waarvan u kunt leren. Kunt u aangeven in hoeverre u het (on)eens bent of die bron behulpzaam is geweest voor uw ontwikkeling.

	Volledig oneens	Redelijk oneens	Eens, noch oneens	Redelijk eens	Volledig eens
Mijn teamleider is behulpzaam bij het ontwikkelen van mijn werkgerelateerde kennis en vaardigheden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere leidinggevenden in de gemeente zijn behulpzaam bij het ontwikkelen van mijn werkgerelateerde kennis en vaardigheden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn collega's zijn behulpzaam bij het ontwikkelen van mijn werkgerelateerde kennis en vaardigheden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16.

Er zullen nu drie methoden van leren worden weergegeven. Kunt u aangeven in hoeverre u het (on)eens bent met de volgende stellingen.

Mijn werkgerelateerde kennis en vaardigheden heb ik verkregen door..

	Volledig oneens	Redelijk oneens	Eens, noch oneens	Redelijk eens	Volledig eens	Niet van toepassing
..ervaring, onder andere tijdens alledaagse activiteiten, stages of functieroulaties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..specifieke trainingen voor mijn baan of door andere opleidingen, trainingen en workshops van de gemeente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..veel te luisteren en observeren (zelfstandig leren).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende

www.thesistools.com

U bent aangekomen bij het laatste onderdeel van de enquête, wat gaat over de manier waarop mensen in uw team leren. Onderstaande stellingen bevatten uitersten op twee dimensies. Kunt u aangeven waar op de dimensie uw team te plaatsen is?

17.

In mijn team zijn leeractiviteiten vooral gericht op..

..het behalen van organisatiedoelen

..het behalen van mijn persoonlijke doelen

18.

In mijn team wordt leren vooral ingezet om..

..specialistische (smalle) vakkennis op te doen.

..algemene (brede) vakkennis op te doen

19.

In mijn team wordt vooral geleerd via..

..de traditionele kennisoverdracht (scholing)

..kennisdeling (van collega's en uit ervaringen)

20.

In mijn team..

..dienen mensen collectief dezelfde leerprogramma's te volgen

..mogen mensen individueel deelnemen aan leerprogramma's

21.

In mijn team wordt leren vooral gezien als..

..verantwoordelijkheid van de organisatie

..verantwoordelijkheid van het individu

Einde

Hartelijk dank voor uw bijdrage aan dit onderzoek!

Medio juli zullen de algehele onderzoeksresultaten bekend worden gemaakt.

[www.thesis tools.com](http://www.thesis tools.com)

## Bijlage 6 – Teamleiderenquête

### Enquête RSO en BSD

Beste respondent,

Fijn dat u wilt meedoen aan mijn onderzoek!

De vragenlijst bestaat uit vijf onderdelen. Allereerst dient u wat persoonlijke gegevens in te vullen. Vervolgens zullen vragen worden gesteld over uw leiderschapsstijl, vaardigheden, eigenschappen en uw eigen ontwikkeling. Ik hoop op uw gedegen zelfreflectie bij het beantwoorden van al deze vragen.

De uitkomsten van de vragenlijst worden alleen aan u bekend gemaakt. De onderzoeker zal verder geanonimiseerd rapporteren op dusterniveau.

Start

[www.thesistools.com](http://www.thesistools.com)

### Enquête RSO en BSD

1.

**Wat is uw geslacht?\***

Man

Vrouw

2.

**Wat is uw leeftijd?\***

Jonger dan 30 jaar

30-35 jaar

36-40 jaar

41-45 jaar

46-50 jaar

Ouder dan 50 jaar

3.

**Wat is uw hoogst voltooide opleiding?\***

Middelbaar Beroeps Onderwijs

Hoger Beroeps Onderwijs

Wetenschappelijk Onderwijs

Anders

4.

**Hoe lang bent u werkzaam bij de gemeente Rotterdam?\***

Minder dan 2 jaar

2-5 jaar

6-10 jaar

Meer dan 10 jaar

5.

**Hoeveel jaren ervaring heeft u als leidinggevende?\***

Minder dan 2 jaar

2-5 jaar

6-10 jaar

Meer dan 10 jaar



6.

In welk cluster bent u werkzaam?<sup>\*</sup>

RSO

BSD

7.

In welk team bent u werkzaam? Teams in dezelfde afdelingen staan vaak bij elkaar geclusterd.

Als uw team er niet tussen staat, kies dan Anders. Bij de volgende vraag kunt u het dan zelf invullen.

8.

Alleen invullen als u bij vraag 7 géén team heeft aangeklikt.

Kunt u de exacte benaming van uw team invullen? Graag met het cluster en de afdeling.

9.

Aan hoeveel mensen geeft u leiding?<sup>\*</sup>

1-5 mensen

6-10 mensen

11-15 mensen

Meer dan 15 mensen

Volgende

www.thesistools.com

De volgende vragen gaan over wat u als leidinggevende in bepaalde situaties een geschikte aanpak vindt. U krijgt per geschetste situatie vier mogelijkheden. Kunt u voor elk van deze mogelijkheden aangeven in hoeverre u de daarin geschetste aanpak geschikt vindt?

Indien u de aanpak zeer geschikt vindt geeft u een '7'. Indien u deze zeer ongeschikt vindt een '1'. Uiteraard kunt u ook een optie daar tussenin kiezen.

Let wel: er zijn in deze mogelijke situaties geen goede of foute antwoorden. Mensen geven immers op een verschillende manier leiding. Het gaat erom in hoeverre u een bepaalde aanpak geschikt vindt.

10.

Situatie A: Een medewerker heeft in de afgelopen jaren over het algemeen zijn werk op ongeveer dezelfde wijze gedaan als zijn teamgenoten. Echter, in de afgelopen weken lijkt hij 'afwezig' en lusteloos te zijn. Hij doet zijn werk nog steeds goed, maar haalt zijn doelen en deadlines niet. Het is voor u als leidinggevende het meest toepasselijk om:

	1. Niet geschikt	2	3	4	5	6	7. Volledig geschikt
Bij de medewerker te benadrukken dat hij voor zijn eigen bestwil, zijn prestaties op orde moet houden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Met de medewerker spreken en hem helpen erachter te komen waar zijn 'afwezigheid' en lusteloosheid vandaan komen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De medewerker waarschuwen dat er mogelijk negatieve maatregelen volgen als zijn werk blijft achterlopen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hem laten zien hoe zijn werk is in vergelijking met zijn collega's en hem aanmoedigen hetzelfde te presteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende

21

<sup>21</sup> Bij situatie A is oplossing 1: Directief (*highly controlling*), 2: Ondersteunend (*highly supportive*), 3: Delegerend (*moderately controlling*), 4: Coachen (*moderately supportive*).

11.

**Situatie B:** Een medewerker heeft een opdracht gekregen (op basis van senioriteit), die haar collega's vreselijk vinden. Het houdt onder andere in dat ze regelmatig moet werken in een onprettige omgeving met verouderd meubilair en apparatuur. De medewerker wordt regelmatig geconfronteerd met grappen en afkeurende opmerkingen over die opdracht en krijgt zo een toenemende afkeer ertegen. Als leidinggevende kunt u het beste:

	1. Niet geschikt	2	3	4	5	6	7. Volledig geschikt
Haar met een aantal voorbeelden laten zien dat andere mensen op haar niveau ook te maken hebben met onplezierige opdrachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haar volstrekt helder wijzen op haar verantwoordelijkheden en ervan verzekeren dat zij voortgaat met de opdracht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Met haar spreken over de opdracht en haar negatieve gevoelens omtrent de grappen en afkeurende opmerkingen van haar collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haar erop wijzen dat de opdracht eerlijk is toegewezen (op senioriteit) en dat dit systeem er voor haar eigen bestwil en die van anderen is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende

www.thesistoolkit.com

12.

**Situatie C:** Een medewerker is verantwoordelijk voor het leveren van een product, waar andere medewerkers en teams afhankelijk van zijn in hun gezamenlijke werkproces. Soms wordt er niet of te laat geleverd, met name bij noodgevallen en spoedopdrachten. De beste manier om de medewerker aan te spreken is, door:

	1. Niet geschikt	2	3	4	5	6	7. Volledig geschikt
Te benadrukken hoe belangrijk het is om op tijd te leveren en te voldoen aan de toenemende eisen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Te laten weten dat andere mensen in vergelijkbare posities wel de deadlines halen, om de medewerker te helpen ontdekken hoe hij aan de eisen kan voldoen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erop te staan dat het product klaar is binnen de daarvoor gestelde termijn en hem daarop controleren zodat hij zeker de deadline haalt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Te vragen wat de medewerker er zelf over denkt en kijken of hij geholpen kan worden in hoe hij zijn werk kan verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende

www.thesistoolkit.com

13.

**Situatie D:** U bent zich ervan bewust dat één van uw klanten (bestuurders, uitvoeringsorganisaties, burgers) niet erg tevreden is met de houding van een medewerker. U kunt het beste:

	1. Niet geschikt	2	3	4	5	6	7. Volledig geschikt
De zaak onder de aandacht van haar brengen om erachter te komen wat er speelt tussen de medewerker en de klant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Benadrukken dat klanttevredenheid belangrijk is en dat zij aan betere verhoudingen met haar klanten moet werken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haar mogelijkheden laten zien hoe anderen hun relaties met klanten onderhouden, zodat zij haar eigen stijl kan vergelijken met die van hen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haar opdragen ervoor te zorgen dat de klant tevreden wordt en haar laten weten dat je daarop zal controleren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende

22

<sup>22</sup> Bij situatie B is oplossing 1: Coachen (*moderately supportive*), 2: Directief (*highly controlling*), 3: Ondersteunend (*highly supportive*), 4: Delegerend (*moderately controlling*).

Bij situatie C is oplossing 1: Delegerend (*moderately controlling*), 2: Coachen (*moderately supportive*), 3: Directief (*highly controlling*), 4: Ondersteunend (*highly supportive*).

Bij situatie D is oplossing 1: Ondersteunend (*highly supportive*), 2: Delegerend (*moderately controlling*), 3: Coachen (*moderately supportive*), 4: Directief (*highly controlling*).

A.R. van der Linden - HRM masterthesis: 'Het moet ook uit de mens zelf komen'

14.

Geef bij elke vaardigheid aan in welke mate u zichzelf daar vaardig in vindt. Antwoord daarbij zoals u nu bent en niet zoals u in de toekomst zou willen zijn. Vergelijk uzelf mogelijk met anderen in dezelfde positie om tot het beste antwoord te komen.

	Dat kan ik niet zo goed	Dat kan ik redelijk goed	Dat kan ik goed	Dat kan ik zeer goed	Dat kan ik uitstekend
Ik kan luisteren, handelen en prioriteit geven aan mijn medewerkers' wensen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan informatie oppikken uit (non)verbale mededelingen, doorvragen en ingaan op reacties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan actief bijdragen aan een gezamenlijk resultaat, ook als er geen eigen belang is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mij verplaatsen in anderen om hun houding en reacties te beïnvloeden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan een goed resultaat bereiken bij tegengestelde belangen, zonder de relatie te schaden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mij helder en vlot verwoorden, door stijl en niveau af te stemmen op de doelgroep	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan doelen behalen en mijn handelen aanpassen bij onverwachte resultaten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mij goed inspinnen om resultaten te behalen en doe waar nodig moeite om mijzelf te ontwikkelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mij blijven inspinnen totdat het beoogde doel is bereikt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan goed werk afleveren zonder fouten uit onnauwkeurigheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan kennis over maatschappelijke ontwikkelingen effectief benutten voor mijn eigen functie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan zaken tegen elkaar afwegen en tot realistische beoordelingen komen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan een realistisch toekomstbeeld scheppen, vertalen en overbrengen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan lange termijn doelen vaststellen en vertalen naar strategische plannen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15.

Als u in percentages zou moeten uitdrukken (met samen een totaal van 100%), hoeveel procent zou u uzelf dan geven voor het hebben van Mensgerichte, Taakgerichte en Organisatiegerichte vaardigheden? (Bijv. 28%+41%+31% = 100%)

Mensgerichte vaardigheden zijn o.a.: Inlevingsvermogen, Klantgerichtheid, Luisteren, Onderhandelen, Samenwerken of uw Uitdrukkingsvaardigheid.

Taakgerichte vaardigheden zijn o.a.: Accuratesse, Ambitie, Resultaatgerichtheid of Volhardendheid.

Organisatiegerichte vaardigheden zijn o.a.: Omgevingsbewustzijn, Oordeelsvorming, Strategische oriëntatie of Visie.

Mensgericht	<input type="text" value="0"/>	%
Taakgericht	<input type="text" value="0"/>	%
Organisatiegericht	<input type="text" value="0"/>	%
Totale vaardigheden	<b>0</b>	<b>%</b>

Volgende

16.

Hieronder staan enkele eigenschappen die mensen aan zichzelf kunnen toekennen. Geef bij elke eigenschap aan in welke mate u zichzelf precies daarin herkent. Vergelijk uzelf mogelijk met anderen in dezelfde positie om tot het beste antwoord te komen.

	Herken ik mij niet in	Herken ik mij redelijk in	Herken ik mij goed in	Herken ik mij zeer goed in	Herken ik mij volledig in
Ik ben behulpzaam en niet egotistisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben extravert (op buiten gericht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben iemand die het leuk vindt om samen te werken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben over het algemeen te vertrouwen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben spraakzaam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben van nature vergevend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben iemand die enthousiasme tot stand brengt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben vol van energie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben iemand die voor zichzelf op durft te komen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben zorgzaam en vriendelijk tegen bijna iedereen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende

www.thesistools.com

In dit laatste inhoudelijke onderdeel zullen vragen worden gesteld over uw eigen wijze van leren en ontwikkelen. Mensen kunnen op formele wijze leren door klassikale overdracht van stof of informeel buiten de georganiseerde en gestructureerde ontwikkelmomenten om. Deze laatste wijze van leren (informeel) kan onderscheiden worden door leren uit eigen ervaring of zelf willen leren van elkaar.

17.

Ik leer en ontwikkel zelf veel door klassikale overdrachten van stof, zoals tijdens: opleidingen, trainingen, workshops en specifieke baantrainingen

Scholing  Volledig oneens     Volledig eens

18.

Ik leer en ontwikkel zelf veel buiten georganiseerde en gestructureerde ontwikkelmomenten om, zoals van: collega's, mijn leidinggevende of het team

Zelfstudie  Volledig oneens     Volledig eens

19.

Ik leer en ontwikkel zelf veel door ervaring, onder andere tijdens alledaagse activiteiten, stages of functieroulaties

Ervaring  Volledig oneens     Volledig eens

20.

Als u in percentages zou moeten uitdrukken (met samen een totaal van 100%), hoeveel procent leert en ontwikkelt u dan middels: **Ervaring, Zelfstudie en Scholing?** (Bijv. 30%+20%+50% = 100%)

Ervaring	<input type="text" value="0"/> %
Zelfstudie	<input type="text" value="0"/> %
Scholing	<input type="text" value="0"/> %
Totaal	0 %

Volgende

www.thesistools.com

Dat was het! Er zullen nu nog drie vragen volgen van praktische aard:

21.

**Met wie mag ik contact opnemen om de namen en e-mailadressen van uw medewerkers te ontvangen?**  
Vul hieronder a.u.b. diens gegevens in.

Naam:	<input type="text"/>
E-mailadres:	<input type="text"/>
Evt. tel.nr:	<input type="text"/>

22.

**Zou u graag in een interview het één en ander willen toelichten over de huidige situatie bij de BSD of RSO?**  
Anonimiteit is ook hierbij gegarandeerd.\*

Ja  Nee

23.

**Wilt u ook uw persoonlijke uitslagen medio juli ontvangen?**  
Als u op nee klikt, ontvangt u wel de generaliserende uitkomsten voor de RSO en BSD.\*

Ja  Nee

Einde

www.thesistools.com

Hartelijk dank voor uw bijdrage aan dit onderzoek!

Zou u eraan willen denken om uw medewerkers te informeren en enthousiasmeren over dit onderzoek? Hoe meer van hen meedoen, des te betrouwbaarder en valide zijn uw persoonlijke resultaten. Uw medewerkers zullen binnen enkele dagen worden benaderd.

www.thesistools.com

## Bijlage 7 – Vragenlijst interviews

1. In wat voor mate denkt u dat uw medewerkers een leerklimaat ervaren en waarom?
2. Wat zijn uw percepties over de leermotivatie en het leervermogen van de medewerkers uit uw team?
3. Denkt u dat het anders is om als teamleider bij een HR-/ICT-/Uitvoerings- afdeling te zorgen voor een leerklimaat voor je medewerkers?
4. Waar verschillen de BSD en RSO in denkt u wat betreft leren en ontwikkelen?
5. Voorziet u problemen met de samenvoeging van de clusters op dit vlak?
6. Hanteert u bewust meerdere stijlen, aangezien uw medewerkers .. stijlen ervaren? Waarom wel/niet?
7. Opvallend is dat BSD teamleiders hoger scoren op taakgerichte vaardigheden en RSO teamleiders meer op mensgerichte vaardigheden, waar komt dat door denkt u?
8. Wat betreft de eigenschappen geven veel teamleiders aan meer mild te zijn dan extravert, waardoor komt dat denkt u?
9. U heeft een ..-..-.. principe, dat is vrij gemiddeld/anders voor de BSD/RSO. Bij de BSD/RSO ligt het gemiddelde meer zo ..-..-... Kunt u dit verklaren?
10. Welke uitkomsten hebben u het meest/minst verbaasd en waarom?
11. Wat zou u de organisatie aanbevelen wat betreft leren en ontwikkelen?
12. Zijn er nog dingen die u nodig zou hebben vanuit de gemeente, om uw medewerkers beter te kunnen ondersteunen bij hun ontwikkeling?

## Bijlage 8 – Bivariate Correlaties Medewerkerenquête

Correlations								
		Wat is uw geslacht?	Wat is uw leeftijd?	Wat is uw hoogst voltooide opleiding?	Hoe lang bent u werkzaam bij de gemeente Rotterdam?	Mate waarin medewerker leermotivatie bezit	Mate waarin medewerker leervermogen bezit	Mate waarin medewerker leerklimaat ervaart
<b>Wat is uw geslacht?</b>	Pearson	1	-,039	,117	,029	,184**	,081	,152*
	Sig.		,539	,065	,653	,004	,203	,017
	N	249	249	249	249	249	249	249
<b>Wat is uw leeftijd?</b>	Pearson	-,039	1	-,030	,528**	,044	,037	,103
	Sig.	,539		,639	,000	,487	,566	,104
	N	249	249	249	249	249	249	249
<b>Wat is uw hoogst voltooide opleiding?</b>	Pearson	,117	-,030	1	-,182**	,029	,042	,125*
	Sig.	,065	,639		,004	,645	,506	,049
	N	249	249	249	249	249	249	249
<b>Hoe lang bent u werkzaam bij de gemeente Rotterdam?</b>	Pearson	,029	,528**	-,182**	1	-,058	,051	-,029
	Sig.	,653	,000	,004		,363	,423	,645
	N	249	249	249	249	249	249	249
<b>Mate waarin medewerker leermotivatie bezit</b>	Pearson	,184**	,044	,029	-,058	1	,645**	,303**
	Sig.	,004	,487	,645	,363		,000	,000
	N	249	249	249	249	249	249	249
<b>Mate waarin medewerker leervermogen bezit</b>	Pearson	,081	,037	,042	,051	,645**	1	,178**
	Sig.	,203	,566	,506	,423	,000		,005
	N	249	249	249	249	249	249	249
<b>Mate waarin medewerker leerklimaat ervaart</b>	Pearson	,152*	,103	,125*	-,029	,303**	,178**	1
	Sig.	,017	,104	,049	,645	,000	,005	
	N	249	249	249	249	249	249	249

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



Bijlage 9 – Bivariate Correlaties Teamleiderenquête

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
<b>Geslacht (A)</b>	Pearson	1	,028	,466**	- ,219**	,081	- ,453**	-,077	,050	,333**	,300**	,290**	- ,214**	,034	-,118	- ,226**	-,152*
	Sig.		,657	,000	,001	,203	,000	,226	,434	,000	,000	,000	,001	,593	,062	,000	,016
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Leeftijd (B)</b>	Pearson	,028	1	,067	,240**	,453**	,119	-,111	- ,393**	,195**	-,016	,158*	- ,557**	-,092	-,092	- ,244**	- ,353**
	Sig.	,657		,291	,000	,000	,060	,080	,000	,002	,805	,013	,000	,147	,147	,000	,000
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Opleiding (C)</b>	Pearson	,466**	,067	1	-,089	- ,259**	-,121	-,123	,047	,014	,519**	,483**	-,161*	-,038	,345**	- ,226**	- ,165**
	Sig.	,000	,291		,163	,000	,057	,052	,457	,820	,000	,000	,011	,548	,000	,000	,009
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Diensttijd (D)</b>	Pearson	- ,219**	,240**	-,089	1	,013	,480**	- ,206**	- ,335**	- ,180**	- ,287**	,014	- ,229**	- ,401**	- ,283**	- ,236**	-,093
	Sig.	,001	,000	,163		,836	,000	,001	,000	,004	,000	,826	,000	,000	,000	,000	,143
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Ervaring (E)</b>	Pearson	,081	,453**	- ,259**	,013	1	,121	- ,169**	-,059	,273**	-,038	- ,233**	- ,283**	-,099	- ,363**	-,091	- ,203**
	Sig.	,203	,000	,000	,836		,057	,007	,351	,000	,548	,000	,000	,121	,000	,153	,001
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Grootte team (F)</b>	Pearson	- ,453**	,119	-,121	,480**	,121	1	- ,214**	- ,438**	-,001	- ,195**	-,093	-,103	- ,374**	- ,218**	,088	,091
	Sig.	,000	,060	,057	,000	,057		,001	,000	,984	,002	,143	,104	,000	,001	,168	,154
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Mildheid (G)</b>	Pearson	-,077	-,111	-,123	- ,206**	- ,169**	- ,214**	1	-,047	,005	-,147*	,154*	-,087	,089	,272**	,131*	,381**
	Sig.	,226	,080	,052	,001	,007	,001		,459	,942	,020	,015	,171	,159	,000	,039	,000
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Extra-versie (H)</b>	Pearson	,050	- ,393**	,047	- ,335**	-,059	- ,438**	-,047	1	-,128*	,328**	-,099	,307**	,112	,217**	,291**	-,012
	Sig.	,434	,000	,457	,000	,351	,000	,459		,044	,000	,118	,000	,078	,001	,000	,848
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249

<b>Mens-gericht (I)</b>	Pearson	,333**	,195**	,014	-	,273**	-,001	,005	-,128*	1	,241**	-,027	-	,329**	-	,013	,261**
	Sig.	,000	,002	,820	,004	,000	,984	,942	,044		,000	,672	,000	,000	,003	,838	,000
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Taak-gericht (J)</b>	Pearson	,300**	-,016	,519**	-	-,038	-	-,147*	,328**	,241**	1	-	,081	,157*	-,010	,073	,085
	Sig.	,000	,805	,000	,000	,548	,002	,020	,000	,000		,001	,204	,013	,869	,252	,179
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Ondersteunend (K)</b>	Pearson	,290**	,158*	,483**	,014	-	-,093	,154*	-,099	-,027	-	1	-	-,148*	,319**	-	-,075
	Sig.	,000	,013	,000	,826	,000	,143	,015	,118	,672	,001		,000	,019	,000	,003	,237
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Coachend (L)</b>	Pearson	-	-	-,161*	-	-	-,103	-,087	,307**	-	,081	-	1	,289**	,064	-,089	,191**
	Sig.	,001	,000	,011	,000	,000	,104	,171	,000	,000	,204	,000		,000	,314	,161	,003
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Directief (M)</b>	Pearson	,034	-,092	-,038	-	-,099	-	,089	,112	,329**	,157*	-,148*	,289**	1	,349**	,086	,245**
	Sig.	,593	,147	,548	,000	,121	,000	,159	,078	,000	,013	,019	,000		,000	,176	,000
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Scholing (N)</b>	Pearson	-,118	-,092	,345**	-	-	-	,272**	,217**	-	-,010	,319**	,064	,349**	1	,040	,049
	Sig.	,062	,147	,000	,000	,000	,001	,000	,001	,003	,869	,000	,314	,000		,530	,438
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Zelfstudie (O)</b>	Pearson	-	-	-	-	-,091	,088	,131*	,291**	,013	,073	-	-,089	,086	,040	1	,253**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,153	,168	,039	,000	,838	,252	,003	,161	,176	,530		,000
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
<b>Ervaring (P)</b>	Pearson	-,152*	-	-	-,093	-	,091	,381**	-,012	,261**	,085	-,075	,191**	,245**	,049	,253**	1
	Sig.	,016	,000	,009	,143	,001	,154	,000	,848	,000	,179	,237	,003	,000	,438	,000	
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Bijlage 10 – Uitgebreide resultaten #5 Random Slope & Intercept

#5 Random Slope&Intercept	Unstructured		Variance component	
	Fixed intercept	Overige fixed effecten	Fixed intercept	Overige fixed effecten
Scholing	4.55	5:0.256**	4.60*	5:0.256*** 8: 0.752*
Zelfstudie	3.99		4.07*	5:0.255*** 8:0.606*
Ervaring	4.02	5:0.254**	4.02*	5:0.254*** 8: 0.637*
Mildheid	4.00		4.08*	5:0.255*** 8: 0.591*
Extraversie	4.03*	5:0.256*** 8:0.441*	4.11*	5:0.255*** 8: 0.607*
Mens v.	3.15	5:0.255***	3.79	5:0.255*** 8: 0.573*
Taak v.	3.95*	5:0.257*** 8:0.708*	4.07*	5:0.255*** 8:0.606*
Coachend	4.15	5:0.258***	4.07*	5:0.255*** 8:0.606*
Ondersteunend	3.92	5:0.257***	4.05*	5:0.256*** 8:0.610*
Directief	3.81	5:0.253*** 8:0.612*	4.07*	0.255*** 0.606*
Leermotivatie	4,59*	5: 0.304** 8: 0.530*	4.07*	5:0.255*** 8:0.606*
Opleiding	4.00		4.07*	5:0.255*** 8:0.606*
Leermotivatie * Coachend	4.47		4.38*	8: 0.604*
Leermotivatie * Ondersteunend	2.38		2.26	8: 0.602*
Leermotivatie * Directief	4.57		4.80*	8: 0.600*