

Houd de ontwikkeling op koers

Een studie naar het leren en ontwikkelen van docenten binnen het scheepvaart- en transportcollege, transformationeel leiderschap en het leerklimaat



Titelpagina

Titel	Houd de ontwikkeling op koers
Ondertitel	Een studie naar het leren en ontwikkelen van docenten binnen het scheepvaart- en transportcollege, transformationeel leiderschap en het leerklimaat
Naam	Yara Kuiper
Studentnummer	512753
Onderwijsinstelling	Erasmus Universiteit Rotterdam
Faculteit	Erasmus School of Social and Behavioural Sciences
Studie	Msc Bestuurskunde
Specialisatie	Management van HR- en verandering
Opdracht	Master thesis
Course ID	FSWBM-6030
Eerste lezer	Dr. T. Janssen
Tweede lezer	Dr. V. Homburg
Onderzoeksorganisatie	STC Group
Afdeling	HRM
Organisatiebegeleidster	Mw. I.M.C. Bakx
Studiejaar	2020/2021
Datum	augustus 2021
Aantal woorden	19462

Voorwoord

Rotterdam, augustus 2021

Eindelijk is het zo ver, met trots presenteer ik hier mijn master thesis Bestuurskunde in de richting van management van HR en verandering. Door middel van deze master thesis sluit ik een aantal bijzondere jaren af. Van docent in de lichamelijke opvoeding, naar een pre-master Sociologie en vervolgens de grote afsluiting in Bestuurskunde. Ik ben onwijs trots dat ik mijzelf heb kunnen ontwikkelen en daardoor heb kunnen ontdekken wat ik leuk vind.

Dat ik iets wilde betekenen voor de samenleving wist ik zeker. De bekende term 'public service motivation' is dan ook zeker op mij van toepassing. Ik ben blij dat ik de afgelopen periode mijn passie voor het onderwijs en mijn interesse in het HR-werkveld heb kunnen combineren. Tijdens mijn stageperiode op STC heb ik kunnen bijdragen aan onderzoek naar de ontwikkeling van medewerkers. Elke vrijdag stond in het teken van de STC Academy. Het nieuwe leer- en ontwikkelplatform voor alle medewerkers binnen STC. Ik wil de organisatie heel veel succes wensen bij de implementatie van dit mooie platform en uiteraard veel leerplezier, ik heb er vertrouwen in!

In dit voorwoord wil ik graag twee mensen bedanken. Natuurlijk Ilse Bakx, mijn stagebegeleidster binnen STC. Dankjewel dat je met mij de uitdaging bent aangegaan door een WO-studente aan te nemen bij de sollicitaties, waardoor jullie ineens drie stagiaires hadden. Ook wil ik je bedanken voor alle tijd die je me gaf om aan mijn scriptie te werken, je motiverende woorden wanneer ik weer eens in paniek was en bovenal het vertrouwen die je in mij hebt gehad om de thesis tot een goed einde te brengen. Ik heb het enorm naar mijn zin gehad op de HR-afdeling met alle betrokken collega's, die altijd open stonden voor vragen. Hierdoor heb ik mij vanaf dag één onderdeel gevoeld van het team.

Uiteraard wil ik ook Tessa Janssen, mijn scriptiebegeleidster, bedanken. Dankjewel Tessa voor alle snelle reacties op mijn mails en, evenals Ilse, het vertrouwen in mij. Ook bedankt dat jij mij toch hebt gestimuleerd om door te gaan met kwantitatief onderzoek nadat het respons tegen zat, dit was de beste keuze! De begeleiding van Tessa heb ik als zeer prettig ervaren, niet alleen omdat ik iedere keer weer een verbeterslag kon maken in mijn thesis, maar simpelweg omdat Tessa altijd een luisterend oor bood.

De afstudeerperiode was leerzaam, spannend, onzeker, leuk en bovenal één grote uitdaging. Nu ben ik in de fase dat ik het volledige vertrouwen heb in dit afstudeeronderzoek en mijzelf. Daarom bij deze, zoals de openingszin van dit voorwoord luidt: met trots presenteer ik hier mijn master thesis Bestuurskunde in de richting van management van HR en verandering.

Yara Kuiper

Samenvatting

Studentprestaties zijn sterk afhankelijk van de kwaliteit van docenten. In de steeds veranderende samenleving is het leren en ontwikkelen van docenten daarom van groot belang. Het leren en ontwikkelen van docenten wordt ook wel professioneel leren genoemd. Docenten staan voor de uitdaging om 21-eeuwse skills aan te leren, waarbij technologische-, pedagogische-, culturele- en didactische ontwikkelingen cruciaal zijn. Om deze reden hoort professioneel leren tot de dagelijkse werkzaamheden van docenten om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. Docenten binnen een vakinstelling, zoals STC Group, leiden hun studenten op voor een specifiek vak of beroep in de scheepvaart-, transport- of havenindustrie. Juist in deze sector zijn de ontwikkelingen in een stroomversnelling geraakt, waardoor professioneel leren voor deze doelgroep van extra belang is.

Uit het medewerkersonderzoek (MO) van STC Group bleek dat medewerkers vinden dat zij onvoldoende ontwikkelingsmogelijkheden krijgen aangeboden en aangeven behoefte te hebben om zich te ontwikkelen. Toch biedt STC wel scholingsmogelijkheden via een intern platform, is er een scholingsbudget en zijn er in de cao mbo uren vastgelegd die ingezet kunnen worden voor persoonlijke ontwikkeling. Op basis van de uitkomsten van het MO is STC Group bezig met de ontwikkeling en implementatie van een nieuw, professioneel, kwalitatief en uitgebreid ontwikkelingsplatform: STC Academy. Maar in de praktijk blijkt dat de trainingen die worden aangeboden via het huidige interne platform soms niet doorgaan vanwege te weinig aanmeldingen. Daarom rijst de vraag: hoe worden docenten gemotiveerd tot professioneel leren?

Andere studies tonen aan dat bepaalde persoonlijke kenmerken ervoor zorgen dat docenten professioneel leren. Daarentegen is het doel van deze studie om te onderzoeken wat de organisatie kan inzetten om professioneel leren onder docenten te stimuleren. Daarom is in de literatuur gezocht naar factoren die het professioneel leren bevorderen. Twee van deze factoren zijn transformationeel leiderschap en de aanwezigheid van een leerklimaat. Volgens de literatuur speelt de leidinggevende een belangrijke rol in het creëren van een leerklimaat en daarmee in het motiveren van docenten om professioneel te leren. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt daarom als volgt: *"in welke mate bevordert transformationeel leiderschap, professioneel leren onder docenten in het middelbaar beroepsonderwijs binnen STC en wat is de rol van het leerklimaat in deze relatie?"*

Om antwoord te geven op de hoofdvraag is een kwantitatieve studie uitgevoerd binnen de onderwijsinstelling STC Group. Voor de kwantitatieve studie is een survey verstuurd naar 170 mbo docenten binnen STC. Uiteindelijk hebben 94 docenten de vragenlijst volledig ingevuld. Uit de resultaten blijkt dat transformationeel leiderschap deels van invloed is op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. Alleen het initiëren en

identificeren van een visie heeft invloed op professioneel leren. Daarnaast blijkt uit de resultaten dat het leerklimaat eveneens voor een deel invloed heeft op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. In deze relatie heeft het ervaren van autonomie en verantwoordelijkheid van docenten invloed op professioneel leren. Tot slot kan geconcludeerd worden dat er sprake is van mediatie. De relatie tussen het initiëren en identificeren van een visie (transformationeel leiderschap) en professioneel leren loopt via het ervaren van autonomie en verantwoordelijkheid (leerklimaat).

In de vragenlijst zijn ook open vragen verwerkt om erachter te komen wat de docenten nodig hebben van hun werkomgeving en leidinggevende om professioneel leren te bevorderen. Uit deze analyse bleek dat op alle vier de open vragen hierover, docenten aangaven meer tijd nodig te hebben voor professioneel leren. Waarbij vooral wordt aangegeven dat docenten gefaciliteerd willen worden in de tijd die zij nodig hebben, door bijvoorbeeld een goede samenwerking met de roostermakers waardoor docenten niet meteen voor of na een les bezig zijn met leren. Ook blijkt uit deze analyses dat docenten graag structureel het gesprek aan willen gaan over professioneel leren, waardoor zij gestimuleerd worden door hun leidinggevende en op de hoogte worden gesteld van het aanbod. Docenten geven namelijk aan een gestructureerd plan te willen door middel van een toekomstvisie en dus geen losse cursussen of trainingen.

Uit de studie blijkt dat niet alleen transformationeel leiderschap en het leerklimaat van invloed zijn op professioneel leren. Deze factoren verklaren slechts een deel van professioneel leren. Maar op basis van deze factoren en de resultaten uit de open vragen worden wel aanbevelingen gedaan. De eerste aanbeveling richt zich op de leidinggevende en wordt 'een stip op de horizon' genoemd. Belangrijk is dat leidinggevendenden handelen vanuit een doel en met visie en deze ook overbrengen op medewerkers, zodat medewerkers weten waar zij naartoe bewegen en waarom. De tweede aanbeveling richt zich op het faciliteren van professioneel leren en wordt 'de logistiek achter leren' genoemd. Waarbij twee uren per week in het rooster van de docent moeten worden ingepland voor professioneel leren en elke periode één moment in het teken moet staan van een studiedag. Het doel hiervan is om docenten te helpen tijd vrij te maken voor professioneel leren waardoor scholing niet gelijktijdig wordt gepland met lesgeven. Tot slot richt de derde aanbeveling zich op het leerklimaat en wordt 'je eigen stuurman' genoemd. Door de tweede aanbeveling beschikken alle docenten over twee uren in het rooster voor professioneel leren. Daardoor kunnen docenten zelf kiezen hoe ze deze uren invullen waardoor het gevoel van autonomie en verantwoordelijkheid wordt gestimuleerd. Waarbij een persoonlijk ontwikkelingsbudget beschikbaar wordt gesteld, waardoor de autonomie nog meer wordt gestimuleerd.

Kernwoorden: professioneel leren, transformationeel leiderschap, leerklimaat, docentontwikkeling

Inhoudsopgave

Titelpagina	2
Voorwoord	3
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1. Inleiding	8
1.1 Aanleiding	8
1.2 Probleemstelling	9
1.3 Relevantie	10
1.3.1 Wetenschappelijke relevantie	10
1.3.2 Bestuurskundige relevantie	11
1.3.3 Maatschappelijke relevantie	12
1.4 Leeswijzer	13
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader	14
2.1 Human resource management in de publieke sector en onderwijsinstellingen	14
2.2 Professioneel leren	15
2.2.1 Wat is professioneel leren?	16
2.2.2 Waaruit bestaat professioneel leren?	16
2.3 Transformationeel leiderschap	19
2.3.1 De definitie en opkomst transformationeel leiderschap	19
2.3.2 De invloed van transformationeel leiderschap op professioneel leren	22
2.4 Leerklimaat	23
2.4.1 Meerdere definities van het leerklimaat	23
2.4.2 Self-determination theory om het leerklimaat te begrijpen	26
2.4.3. Leerklimaat als voorspeller van professioneel leren	26
2.4.4 De rol van het leerklimaat in de relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren	27
2.5 Conceptueel model	29
Hoofdstuk 3. Methodologische verantwoording	30
3.1 Onderzoeksdesign	30
3.2 Onderzoeksveld: STC Group	31
3.3 Data-analyse	32
3.3.1 Betrouwbaarheid en validiteit	32
3.3.2 Operationalisering	34
3.3.3 Multivariate analyse	37
3.4 Deelconclusie methoden	38

Hoofdstuk 4. Resultaten	39
4.1 Beschrijvende statistieken	39
4.2 Correlatieanalyse	41
4.3 Multivariate analyse	44
4.3.1 Hypothese 1 en 2: leerklimaat, transformationeel leren en professioneel leren	44
4.3.2 Hypothese 3: Mediatie effect van het leerklimaat.....	48
4.4 Resultaten open vragen	51
4.5 Deelconclusie resultaten	52
Hoofdstuk 5. Conclusie en aanbevelingen	53
5.1 Beantwoording deelvragen	53
5.1.1 Deelvraag 1: Op welke manier kan transformationeel leiderschap binnen STC bijdragen aan professioneel leren onder mbo docenten?.....	53
5.1.2 Deelvraag 2: In welke mate bevordert het leerklimaat binnen STC professioneel leren onder mbo docenten?.....	54
5.1.3 Deelvraag 3: Welke rol speelt leerklimaat in de relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren onder mbo docenten binnen STC?	54
5.2 Conclusie hoofdvraag	55
5.3 Discussie	56
5.3.1 Theoretische reflectie.....	56
5.3.2 Methodologische reflectie	59
5.4 Aanbevelingen voor STC Group	60
5.4.1 Poster met aanbevelingen voor de organisatie	63
Literatuurlijst	64
Bijlagen	73
Bijlage 1. Factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse	73
Bijlage 2. Vragenlijst professioneel leren	80
Bijlage 2.1 Informatieblad	80
Bijlage 2.2 Qualtrics vragenlijst	81

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 Aanleiding

In de afgelopen jaren ligt er steeds meer druk op het onderwijs en de kwaliteit ervan. Scholen hebben een tekort aan docenten en moeten nieuwe 21-eeuwse skills aanleren (Evers, Yamkovenko & van Amersfoort, 2017). De samenleving is continu aan het veranderen, niet alleen op demografisch vlak maar ook op sociaal en cultureel gebied (Thoonen, Slegers, Peetsma & Geijssels, 2011). Scholen krijgen te maken met nieuwe eisen, hervormingen en moeten meer verantwoorden. Hierdoor is er steeds meer belangstelling gekomen voor de professionele ontwikkeling van docenten. Docenten moeten daarom 'up-to-date' blijven en kunnen inspelen op de veranderende omgeving (Van Dam, Van der Heijden & Schyns, 2006). Bovendien zijn leerresultaten van leerlingen afhankelijk van de kwaliteit van de docenten (Thoonen et al., 2011; Evers et al., 2017). Het is dus een uitdaging voor de overheid en onderwijsinstellingen om de kwaliteit van de docenten hoog te houden. Daarom wordt steeds meer van scholen verwacht om hierop in te spelen en programma's voor ontwikkeling aan te bieden.

Het leren van docenten werd voorheen professionele ontwikkeling genoemd. Labone & Long (2016) zien de term liever als professioneel leren. Ontwikkeling zou namelijk een passieve benaming zijn voor de docenten, waardoor de verantwoordelijkheid niet bij de docenten zelf, maar elders ligt (Webster-Wright, 2009). Professioneel leren zou daarentegen een veel actievere term zijn waarbij de docent zelf verantwoordelijk is voor het eigen groeiproces. De term impliceert ook een continu proces, waarbij leren wordt ingebed in de gehele carrière van een docent en onderdeel wordt van dagelijkse activiteiten. Dit betekent dat er een grote verantwoordelijkheid wordt gelegd bij de werknemer. Deze verantwoordelijkheid hangt samen met de individualiseringstendens die past bij de huidige samenleving (Poell & Krogt, 2011). Uiteindelijk is het ten behoeve van de organisatie waardevol om een professionele leergemeenschap te worden (VO-raad, 2019). Dit houdt in dat onderwijsinstelling docenten de ruimte moeten geven voor professioneel leren.

Er is al veel en uitgebreid onderzoek gedaan naar professioneel leren en ook steeds meer middelen voor professioneel leren worden aangeboden (Appova & Arbaugh, 2018). Toch blijven docenten hier terughoudend tegenover staan. Daarom is het belangrijk om te kijken naar de motivatie van docenten om zich professioneel te ontwikkelen. Motivatie wordt door Deci en Ryan (2000) in de zelfbeschikkingstheorie omschreven als het initiëren van gedrag waarbij wordt verwacht dat dat gedrag tot een bepaalde uitkomst of doel leidt. Het gaat niet alleen om het initiëren van dat gedrag, maar ook om het volhouden van dat gedrag. Motivatie wordt benoemd als een complex construct, omdat er een grote hoeveelheid factoren op van invloed zijn. Bovendien kunnen twee soorten motivatie onderscheiden worden: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Waarbij extrinsieke motivatie

wordt gereguleerd vanuit externe factoren buiten de medewerker om en waarbij intrinsieke motivatie wordt gereguleerd vanuit de medewerker zelf. Extrinsieke motivatie wordt over het algemeen als minder gunstig beschouwd bij het bereiken van optimale resultaten dan intrinsieke motivatie (Basikin, 2020). Volgens Deci en Ryan (2000) is regulatie bepalend voor duurzaam gedrag en de kwaliteit van de resultaten. Hoe meer de regulatie van het gedrag bij de medewerker ligt, hoe duurzamer het gedrag van de medewerker en hoe beter de resultaten zijn.

Volgens Thoonen en collega's (2011) is het belangrijk om niet alleen te kijken naar psychologische factoren, maar juist naar de wisselwerking tussen psychologische en organisatorische factoren om zo het professioneel leren van docenten te begrijpen. Een onderwijsinstelling moet daarom inzetten op het faciliteren en stimuleren van het proces rondom professioneel leren (VO-raad, 2019). Om een professionele leergemeenschap te worden, moet rekening gehouden worden met praktische zaken. Een belangrijke rol is weggelegd voor de leidinggevende in de werkomgeving van docenten om te participeren in professionele leeractiviteiten (Kuijpers, Evers, Kreijns, Klaijisen & Kessels, 2014). Er moet een optimale professionaliseringsruimte worden geboden vanuit de organisatie, waar tijd en ruimte om na te denken volgens Durksen, Klassen & Daniels (2017) het belangrijkste is. Dit houdt in dat de medewerker ruimte ervaart om competenties en kennis te ontwikkelen. Daarom richt dit onderzoek zich op factoren waar de organisatie op in kan spelen om motivatie voor professioneel leren te stimuleren.

Eén van deze factoren is transformationeel leiderschap. In de studie van Evers en collega's (2015) wordt deze vorm van leiderschap gezien als één van de organisatorische factoren die van invloed kunnen zijn om professioneel leren onder docenten te stimuleren. In de theorie over transformationeel leiderschap staan visie en doelen centraal (Bass, 1985; Van Wart, 2003). Naast transformationeel leiderschap wordt door Evers en collega's (2015) het leerklimaat als één van de organisatorische factoren gezien. Kort geformuleerd kan het leerklimaat worden opgevat als de sfeer op de werkvloer omtrent leren (Baars-van Moorsel, 2004). Wanneer dieper gekeken wordt naar voorwaarden voor een optimaal leerklimaat kunnen verklaringen gezocht worden in de zelfbeschikkingstheorie van Deci en Ryan (2000).

1.2 Probleemstelling

Uit het medewerkersonderzoek (MO) van STC Group bleek dat medewerkers onvoldoende ontwikkelingsmogelijkheden krijgen aangeboden, terwijl daar wel behoefte aan is. In de enquête is een 10-puntenschaal gebruikt (0= helemaal mee oneens, 5= niet mee eens/niet mee oneens, 10= helemaal mee eens). Docenten in het middelbaar beroepsonderwijs van STC Group geven aan te willen ontwikkelen, gemiddeld scoren ze hierop 7,6 en 8, maar tegelijkertijd geven docenten gemiddeld tussen 4,6 en 5,6 als score voor voldoende

aandacht voor ontwikkelingsmogelijkheden. Dit is als verbeterpunt nummer 1 geëindigd. Belangrijk is om te vermelden dat STC Group wel interne ontwikkelingsmogelijkheden aanbiedt via het zogenoemde scholingscarrousel en dat er uren zijn vastgelegd in de CAO mbo (MBO raad, 2020b). Docenten krijgen officieel 59 uur voor scholing en professionalisering. Daarnaast is een budget beschikbaar voor wanneer een medewerker een externe opleiding wil volgen op voorwaarde dat deze van meerwaarde is voor de organisatie. Daarentegen blijkt in de praktijk dat niet veel medewerkers gebruik maken van dat budget en komt het regelmatig voor dat trainingen vanuit de scholingscarrousel niet doorgaan vanwege te weinig aanmeldingen. Inmiddels is STC Group ver in de ontwikkeling van een nieuw, kwalitatief, professioneel en uitgebreid ontwikkelingsplatform: STC Academy. Dit platform moet groots gelanceerd worden in het nieuwe schooljaar (2021-2022). Maar de vraag blijft: gaan medewerkers hier dan wel gebruik van maken? En is een platform alleen voldoende of is er meer voor nodig?

Het doel van deze kwantitatieve studie is om te verklaren welke organisatiefactoren docenten in het middelbaar beroepsonderwijs binnen STC motiveren om bezig te zijn met professioneel leren. De bijbehorende onderzoeksvraag luidt: *"in welke mate bevordert transformationeel leiderschap, professioneel leren onder docenten in het middelbaar beroepsonderwijs binnen STC en wat is de rol van het leerklimaat in deze relatie?"*. Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zijn drie deelvragen opgesteld:

1. Op welke manier kan transformationeel leiderschap binnen STC bijdragen aan professioneel leren onder mbo docenten?
2. In welke mate bevordert het leerklimaat binnen STC professioneel leren onder mbo docenten?
3. Welke rol speelt het leerklimaat in de relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren onder mbo docenten binnen STC?

1.3 Relevantie

1.3.1 Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek draagt bij aan de wetenschap op vijf manieren. Ten eerste is over het algemeen veel onderzoek gedaan naar hoe studenten gemotiveerd kunnen worden door docenten om betere schoolprestaties te leveren. Daarentegen is er weinig onderzoek gedaan naar hoe docenten zelf worden gemotiveerd zodat zij nog beter lesgeven (Rasheed, Humayon & Ud din Ahmed, 2016).

Ten tweede verdient het aanbeveling om altijd onderzoek te blijven doen naar het professioneel leren van docenten (Avalos, 2011). Niet elke vorm van professioneel leren is effectief en interessant voor alle docenten. Daarom schrijft Avalos (2011) dat er altijd noodzaak is om professioneel leren onder docenten te onderzoeken en te reflecteren.

Onderzoek naar professioneel leren onder docenten is volgens haar altijd onderhevig aan de tijd door; tradities, eisen van onderwijssystemen, de steeds veranderende werkomgeving, de behoeften van het onderwijs en studentpopulaties.

Ten derde is er nog weinig empirisch onderzoek gedaan naar organisatie- en taakfactoren die bijdragen aan de ontwikkeling van medewerkers (Evers, Van der Heijden & Kreijns, 2015). Zo benadrukken Van Dam et al. (2006) dat meer onderzoek gedaan moet worden naar de invloed van de relatie tussen werknemers en de organisatie en de invloed daarvan op professioneel leren. Ook Appova & Arbaugh (2018) herkennen deze kenniskloof. Zij merken op dat kennis over welke factoren bijdragen aan de motivatie van docenten om te participeren in professioneel leren schaars is. Onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten van docenten is meestal gebaseerd op theorieën uit de educatieve psychologie en over persoonlijke karakteristieken. Dit onderzoek moet juist bijdragen aan wat een organisatie kan inzetten om medewerkers te motiveren te participeren aan professionaliseringsactiviteiten. Daarom wordt in deze studie gefocust op theorieën vanuit HRM over leiderschap en het leerklimaat van docenten.

Ten vierde is de meeste literatuur over professioneel leren gebaseerd op docenten in het primair of secundair onderwijs, daarom richt deze studie zich op docenten in het middelbaar beroepsonderwijs (vb. Basikin, 2020; Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009; Kwakman, 2003; Labone & Long, 2014; Thoonen, et al, 2011; Van Veelen, Slegers en Endedijk, 2017).

Tot slot wordt in de studie van Van Veelen en collega's (2017) benadrukt dat er weinig onderzoek is gedaan naar de relatie tussen het leerklimaat en betrokkenheid van docenten bij professionele leeractiviteiten. Studies meten slechts het effect van delen van het leerklimaat op professioneel leren (Kwakman, 2003; Thoonen et al, 2011). Daarom wordt in deze studie onderzoek gedaan naar het gehele leerklimaat in relatie tot professioneel leren onder mbo docenten.

1.3.2 Bestuurskundige relevantie

Verder is dit onderzoek bestuurskundig relevant. In deze paragraaf worden drie redenen genoemd. Ten eerste wordt over het algemeen door de publieke sector minder gebruik gemaakt van prestatieprikkels waarbij sprake is van extrinsieke motivatie. In de private sector kunnen organisaties bonussen vergeven na het behalen van bepaalde doelen of prestaties. Zo blijven organisaties zich ontwikkelen en steeds weer opnieuw prestaties leveren. Daarom is het van belang om inzicht te krijgen in hoe medewerkers in de publieke sector doelen blijven behalen en prestaties blijven leveren. De publieke sector staat over het algemeen bekend om vaste regels en reguleringen (Osborne, 2007). De vraag is dan; door welke reden worden publieke medewerkers dan gemotiveerd om te blijven ontwikkelen en hoe kan de organisatie daaraan bijdragen.

Ten tweede is het belangrijk om in te zetten op professioneel leren, juist in de publieke sector in verband met de regels en reguleringen, omdat een organisatie daardoor competitief voordeel kan verkrijgen. Volgens de Resource Based View kan alles in een organisatie worden geschaald onder middelen, zowel fysieke middelen als menselijke middelen (Boxall & Purcell, 2016; Jiang, et al., 2012). Een organisatie heeft daardoor een eigen samenstelling van middelen en genereert daarmee unieke uitkomsten. Competitief voordeel van een organisatie zorgt ervoor dat de organisatie zich onderscheidt van andere organisaties (Boxall & Purcell 2016, Brown, 2004). Leren en ontwikkelen kan zelfs een vorm zijn van duurzaam competitief voordeel. Het kan hierbij gaan om mensen met bepaalde kennis dat moeilijk te kopiëren is voor andere organisaties, maar ook dat deze kennis moeilijk te vervangen is door andere mensen met bepaalde kennis (Barney, 1991; Jiang, Lepak, Hu & Baer, 2012; Boxall & Prucell, 2016). Zo kunnen publieke organisaties zich van elkaar onderscheiden.

Tot slot is veel HRM-literatuur gebaseerd op profit-organisaties, waarbij non-profit organisaties over het hoofd worden gezien (Runhaar, 2017). Ook daarom draagt deze studie bij aan de bestuurskundige relevantie.

1.3.3 Maatschappelijke relevantie

Tot slot is deze studie maatschappelijke relevant. Het is van belang dat docenten blijven leren evenals hun studenten, omdat de ontwikkeling van docenten zorgt voor beter onderwijs en beter onderwijs zorgt voor betere studenten. Onderwijs hangt namelijk af van docenten die zich ontwikkelen (Evers et al., 2017; Thoonen et al., 2011). Het onderzoek van Thoonen en collega's (2011) toont aan dat de lesgeefvaardigheden worden verbeterd wanneer een docent meer betrokkenheid toont bij professioneel leren. Dit uit zich vooral in de kwaliteit van de uitleg van docenten. Uit ander onderzoek blijkt dat slecht presterende docenten niet alleen impact hebben op leerlingen, maar ook op de collega's en de school zelf (Ouweland, Vanhoof & Bossche, 2019). Trainingen en cursussen voor docenten kunnen onderwijsvaardigheden verbeteren, maar structureel wordt dit nog niet toegepast (Liu et al., 2019). Het professioneel leren kan de competenties van docenten verhogen. Hiermee heeft HRM het potentieel om de prestatie van docenten te verbeteren en daarmee de prestatie van studenten (Runhaar, 2017). Studenten zijn afhankelijk van de competentie en inzet van hun docenten. HRM kan bijdragen aan het motiveren van leraren en het behalen van doelen. De continue nieuwe inzichten op pedagogisch en psychologisch vlak zorgen ervoor dat het belangrijk is dat docenten zich blijven ontwikkelen en nieuwe vaardigheden in de praktijk te kunnen toepassen.

1.4 Leeswijzer

Dit afstudeeronderzoek is begonnen met een samenvatting van de belangrijkste informatie. In dit hoofdstuk is de aanleiding en probleemstelling beschreven. Daarnaast zijn de hoofd- en deelvragen toegelicht en redenen benoemd waarom dit onderzoek relevant is. In het volgende hoofdstuk wordt het theoretisch kader beschreven waar dieper op de theorie over professioneel leren, transformationeel leiderschap en het leerklimaat wordt ingegaan. Het conceptueel model sluit het theoretisch kader af, waarin de verhoudingen tussen de concepten zichtbaar worden. Daarna wordt in hoofdstuk 3 de methode beschreven, waarin de onderzoeksmethoden worden verantwoord en de concepten professioneel leren, transformationeel leiderschap en het leerklimaat worden geoperationaliseerd. Vervolgens worden de belangrijkste resultaten besproken en tot slot wordt hierop in hoofdstuk 5 een conclusie op gebaseerd met de bijbehorende aanbevelingen.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt eerst ingegaan op hoe HRM zich heeft ontwikkeld binnen onderwijsinstellingen. Daarna wordt ingegaan op de concepten professioneel leren, transformatieel leiderschap en het leerklimaat, hoe deze concepten zich tot elkaar verhouden en worden op basis van de literatuur hypothesen opgesteld.

2.1 Human resource management in de publieke sector en onderwijsinstellingen

Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw wordt Human resource management (HRM) anders benaderd dan voorheen (Truss, 2008; VO-Raad, 2019). Waar het vroeger alleen ging om een afdeling personeel & organisatie, is deze afdeling nu veel groter en strategischer. Boselie (2014) omschrijft strategisch HRM als de afstemming van het beleid en activiteiten omtrent het management van arbeid en personeel bij het realiseren van organisatorische doelstellingen. Strategisch HRM houdt ook rekening met recente ontwikkelingen buiten de organisatie (VO-raad, 2019). Volgens Boxall & Purcell (2016) wordt HRM strategisch wanneer HRM is afgestemd op een viertal eisen; een lang termijnperspectief, een fit met de omgeving en strategie, een interne fit tussen HR-praktijken en tot slot wanneer zichtbare organisatiedoelstellingen zijn behaald.

Steeds meer HRM-literatuur richt zich op (semi) publieke- of non-profitorganisaties (Boselie, Van Harten & Veld, 2019; VO-raad, 2019). Voorbeelden hiervan zijn gemeenten, onderwijsinstellingen, de overheid en organisaties in de zorg. Deze (semi) publieke of non-profitorganisaties zijn erop gericht om publieke waarde te creëren (Boselie, et al., 2019; Rainey 2009). Daarnaast zijn nog drie voorwaarden voordat een organisatie als publiek kan worden beschouwd. De organisatie moet namelijk (deels) publiek eigendom zijn, (deels) gefinancierd worden vanuit de overheid en tot slot zijn publieke organisaties vaak sterk gereguleerd door formele wetten (Boselie, Van Harten & Veld, 2009; Bozeman, 1987). HRM in de publieke sector onderscheidt zich van HRM in de private sector omdat het te maken heeft met kostendruk, de publieke opinie, wettelijke regels en reguleringen die een grote invloed hebben op de inhoud van HRM in de publieke sector (Boselie, et al. 2019). Daarnaast onderscheiden medewerkers in de publieke sector zich van medewerkers in de private sector. In de publieke sector worden medewerkers gekenmerkt door *Public Service Motivation* (PSM) (Van Loon, Vandenabeele & Leisink, 2015). PSM is de motivatie van een medewerker om bij te dragen aan de maatschappij. Medewerkers binnen de publieke sector hebben dus vaak een hoger doel dan alleen salaris ontvangen of uren maken, medewerkers willen namelijk echt iets betekenen. Vroeger was de publieke sector conservatief, gecentraliseerd en hiërarchisch (Truss, 2008). Maar door de veranderingen in de tijd kreeg de publieke sector steeds meer te maken met *New Public Management* (NPM). Door de invloed van de NPM is de publieke sector steeds meer op de private sector

gaan lijken waardoor HRM in de publieke sector ook een andere rol kreeg. Enerzijds heeft de publieke sector te maken met top-down beleid en een grote hoeveelheid stakeholders waar rekening mee gehouden moet worden. Anderzijds werd de publieke sector steeds meer kosten effectief onder de invloed van NPM (Truss, 2008). Hierdoor werd de rol van HR strategischer en proactiever. Na NPM is een shift gekomen van 'hard' HRM naar 'soft' HRM in de context van New Public Governance (Brunetto & Beattie, 2020). Waarbij NPG veel meer gaat over co-creatie en coproductie in de publieke sector en dienstverlening. Door NPG wordt gefocust op netwerken, samenwerken en het proces, in tegenstelling tot NPM waar publieke diensten juist werden uitgesplitst en waarmee gefocust werd op prestatie (Osborne, 2006). Het harde HRM uit NPM van meten en weten ging over naar soft HRM uit NPG van kwaliteit en service (Brunetto & Beattie, 2020). Deze achtergrondinformatie verklaart ook waarom HRM binnen het onderwijsorganisaties inzet op professioneel leren om de kwaliteit (NPG) van het onderwijs te waarborgen.

Steeds vaker wordt het nut van HRM op scholen erkend (Runhaar, 2017). HRM zou bijdragen aan het verbeteren van studieresultaten van studenten doordat HRM ervoor zorgt dat docenten betrokken en gemotiveerd zijn. Wanneer bij HRM de nadruk komt te liggen op het ontwikkelen van medewerkers, wordt de term Human Resource Development (HRD) gebruikt (Vermeulen, 2016). HRD is een onderdeel van HRM waarbij wordt gefocust op alles rondom ontwikkelen. Ook is HRD gericht op het faciliteren en organiseren van een omgeving waarin geleerd en ontwikkeld kan worden met als uiteindelijke doel de organisatie in zijn geheel te ontwikkelen. Professioneel leren is een vorm van menselijk kapitaal. Becker (1964) omschrijft menselijk kapitaal als 'de kennis, informatie, ideeën, vaardigheden en gezondheid van individuen' (p.1). Menselijk kapitaal is zo belangrijk omdat het unieke kennis en vaardigheden zijn en deze niet los te koppelen zijn van een persoon (Becker, 2008). HRM in de vorm van HRD zou er dus aan toe kunnen bijdragen dat docenten bezig blijven met professionaliseren en daarmee unieke kennis en vaardigheden vergaren.

2.2 Professioneel leren

In deze paragraaf wordt uitgelegd wat professioneel leren is en waaruit professioneel leren bestaat. Professioneel leren onder docenten is belangrijk, omdat studentenprestaties sterk afhankelijk zijn van de kwaliteit van docenten (Kuijpers et al., 2014, VO-raad, 2019). Mede door de hervormingen in het onderwijs en de continu veranderende samenleving is professionele ontwikkeling en leren een essentieel onderdeel in de dagelijkse bezigheden van docenten om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen (Kuijpers et al., 2014).

2.2.1 Wat is professioneel leren?

Om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen en het onderwijs bij de tijd te houden is professionele ontwikkeling van docenten nodig (Kuijpers et al., 2014; VO-raad, 2019). Eén van de vele definities van professionele ontwikkeling wordt omschreven als de ontwikkeling van kennis en professionele vaardigheden (Bolam, 2002). De term omschrijft een continu proces dat zich afspeelt tijdens de gehele carrière van een docent. Labone en Long (2016) beschrijven de voorkeur voor de term professioneel leren (PL). Hun veranderende opvattingen zijn gebaseerd op de review van Webster-Wright (2009) waarin de auteur een fundamentele verschuiving beschrijft in de ontwikkeling van docenten. Professioneel leren in plaats van professionele ontwikkeling visualiseert de verschuiving in focus en verantwoordelijkheid. Ontwikkeling impliceert een passieve rol ten aanzien van de docent (Avalos, 2011; Webster-Wright, 2009). Door de term leren wordt de focus verschoven naar de docent en wordt daardoor verantwoordelijk voor het eigen leren. De docent wordt een actieve deelnemer en is mede-eigenaar voor het construeren van leren. Deze verandering impliceert ook de interactie tussen individuele en institutionele doelen voor professioneel leren. Avalos (2011) definieert professioneel leren als: "een complex proces wat cognitieve en emotionele betrokkenheid van docenten vraagt, individueel en collectief, het vermogen en de bereidheid om te onderzoeken waar iedereen staat in termen van overtuigingen en de inzage en vaststelling van passende alternatieven voor verbetering of verandering specifiek binnen bepaalde onderwijsbeleidsomgevingen of schoolculturen (p. 10)". Kortom, bij professioneel leren wordt de verantwoordelijkheid voor leren bij de docent gelegd. Terwijl bij professionele ontwikkeling de docent een passievere rol heeft en de mogelijkheid voor ontwikkeling door bijvoorbeeld de onderwijsinstelling wordt georganiseerd (Durksen, Klassen & Daniels, 2017). Deze studie gaat verder in op professioneel leren.

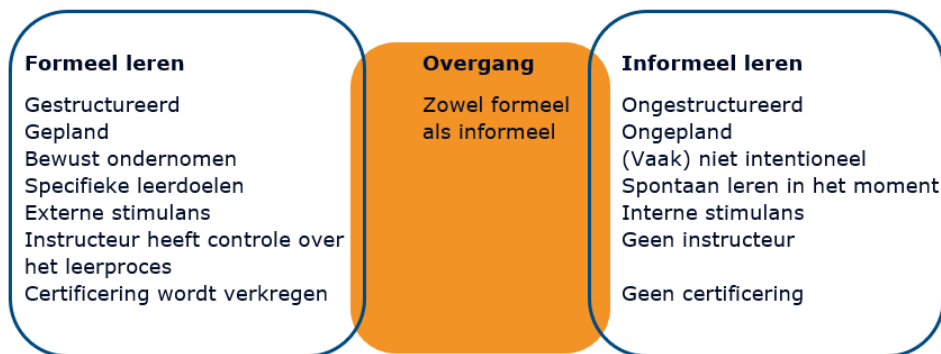
2.2.2 Waaruit bestaat professioneel leren?

Informeel en formeel leren

Het leren van docenten kan verdeeld worden in formeel en informeel leren (Evers, Wassink, Kreijns, Van der Heijden & Vermeulen, 2011). Hoewel informeel leren steeds bekender wordt, wordt formeel leren zoals formele opleidingen en nascholing, nog steeds noodzakelijk gezien voor de docent om professioneel te leren. In figuur 1 is een duidelijk onderscheid te zien tussen formeel en informeel leren.

Figuur 1

De kenmerken van formeel en informeel leren



Noot. Herdrukt van Leren op het werk: wat weten we over informeel leren? Een literatuurstudie. Door Habermehl, I., Bollen, K. & Segers, M., (2017). Geraadpleegd van: <https://kennisopenbaarbestuur.nl/media/255094/leren-op-de-werkplek-wat-weten-we-over-informeel-leren.pdf>

Informeel leren gaat vooral om spontaan leren wat in de organisatie plaatsvindt (Evers, et al., 2011c). Het gaat vaak om het leren dichterbij de werkplek, waar praktijkvoorbeelden zich voordoen. Het leren vindt plaats binnen de context van het werk (Runhaar, Sanders & Van Rijn, 2009). Informeel leren kan zowel individueel als in samenwerking. Wanneer sprake is van individueel leren kan dit bestaan uit het lezen van boeken of teksten op internet (Gerken, et al., 2016). Samen leren wordt ook wel sociaal informeel leren genoemd. In deze situatie gaat het om leren van en met elkaar en wordt op basis van het literatuuronderzoek van de Universiteit van Maastricht (2017) verdeeld in drie onderdelen: het zoeken van en naar informatie; het zoeken naar en geven van hulp en tot slot het geven en vragen van feedback. Bij informeel leren is vaak een actievere rol weggelegd voor degene die leert, het komt voort uit een persoonlijke leervraag (Runhaar, et al., 2009). In figuur 1 is te zien dat informeel leren vaak ongestructureerd is en vaak niet intentioneel. Terwijl formeel leren, zoals te zien in figuur 1, vaker gestructureerd en gepland is. Voorbeelden zijn het volgen van cursussen of trainingen. In tegenstelling tot informeel leren is er een veel passievere rol weggelegd voor de lerende bij formeel leren (Runhaar, et al., 2009).

Formeel leren zou dus aangevuld moeten worden met informeel leren. De Rijkscampus heeft door Habermehl, Bollen & Segers (2017) van de Universiteit van Maastricht een literatuuronderzoek gedaan naar leren op het werk, waar informeel en formeel leren uitgebreid aan bod komen. Een populair model dat ingaat op formeel en informeel leren is ontwikkeld door General Electric (Corporate Leadership Council, 2004; Habermehl, Bollen, Segers, 2017). Het 70-20-10 model gaat ervan uit dat 70% van het leren gebeurt door het dagelijkse werk, 20% van het leren bestaat uit het leren van

collega's en tot slot 10% van het leren gehaald wordt uit formele trainingen en cursussen. Informeel en formeel leren zijn onderdeel van professioneel leren en daarin zijn meerdere manieren van professioneel leren te onderscheiden.

Dimensies van professioneel leren

Kwakman maakte in 2003 al onderscheid in vier verschillende dimensies van professioneel leren: lezen, experimenteren, reflecteren en samenwerken. Maar Kwakman (2003) kon haar vragenlijst niet valideren. De indeling van Kwakman (2003) vormt wel de basis voor latere operationalisering van professioneel leren. Daarom is in andere studies verder onderzoek gedaan naar professioneel leren en lezen veranderd in *keeping up-to-date* (Evers, Kreijns & Van der Heijden, 2015; Joyce & Calhoun, 2010; Thoonen, et al, 2011). In latere literatuur wordt samenwerken opgedeeld (Evers, Kreijns & Van der Heijden, 2015; Joyce & Calhoun, 2010; Thoonen, et al, 2011). Samenwerken met collega's wordt onderverdeeld in samenwerken met collega's met als doel de lessen te verbeteren en samenwerken met collega's met als doel de school te verbeteren door kennis te delen in een werkgroep. Tot slot is een meest recente combinatie gemaakt, op basis van Kwakman en voorgaande onderzoeken, door Evers en collega's (2015). Deze auteurs maken nog onderscheid in 1. *keeping up-to-date*: lezen; en 2. *keeping up-to-date*: deelname aan werk gerelateerde trainingen. Evers en collega's (2015) hebben ook gekeken of nieuwe vormen van leren aan de lijst toegevoegd moesten worden in de wetenschap dat Kwakman haar vragenlijst een decennia ervoor heeft gemaakt waarna de wereld in een technologische versnelling is geraakt. Daarom voegden zij nog stellingen toe omtrent ICT en internet zoals: 'uitproberen van nieuwe ICT-applicaties in mijn lessen'. Deze studie gaat verder in op de categorisering van Evers en collega's (2015), omdat dit de meest uitgebreide versie is. Daarnaast is deze vragenlijst het meest recent en zijn vragen toegevoegd om de vragenlijst geschikt te maken voor de veranderende wereld en de ontwikkelingen.

Het lezen en meedoen aan trainingen zorgt ervoor dat medewerkers meegaan in de continue ontwikkelingen in het onderwijs. Lezen gaat daarbij echt om nieuwe inzichten te verkrijgen terwijl het meedoen aan trainingen erom gaat om nieuwe vaardigheden te verkrijgen. De derde categorie gaat in op experimenteren, waarbij in eerdere studies geen onderscheid werd gemaakt in experimenteren en reflecteren, wordt dat in deze studie wel gedaan (Geijsel et al. 2009). De categorieën zijn gescheiden, maar sterk aan elkaar gerelateerd (Evers, et al. 2015; Kwakman, 2003; Hoekstra et al., 2009). Reflectie houdt in dat de medewerkers gaan analyseren wat er heeft plaatsgevonden in de les en wat de consequenties of conclusies zijn. Dit kan ertoe leiden dat een medewerker in het vervolg bijvoorbeeld de les anders aanpakt. Runhaar (2008) liet zien dat reflectie ervoor zorgde dat docenten leren in de praktijk. Feedback vragen aan collega's hoort volgens Runhaar (2008) eveneens in deze categorie thuis, ook volgens Kwakman (2003). Daarnaast moet

samenwerken plaatsvinden om elkaar te ondersteunen en kritisch te blijven denken. Daarin zijn twee categorieën gemaakt; samenwerken om lessen te verbeteren en samenwerken om de school te verbeteren. Zoals te zien is in de gekozen operationalisering van professioneel leren, zowel formeel als informeel leren verwerkt (Evers, et al., 2015; Evers, et al., 2011c; Habermehl et al., 2017).

2.3 Transformationeel leiderschap

In deze paragraaf wordt ingegaan op wat transformationeel leiderschap inhoudt en hoe dat zich verhoudt tot professioneel leren. In de organisatie speelt de leidinggevende een belangrijke rol in het creëren van de juiste werkomgeving (Klaeijssen, 2015; Kuijpers et al., 2014; VO-raad, 2019).

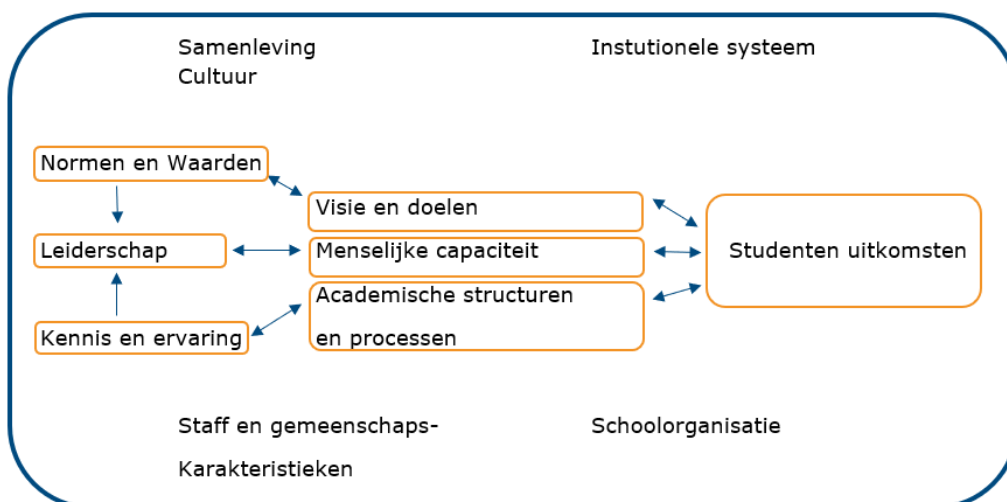
2.3.1 De definitie en opkomst transformationeel leiderschap

Een leiderschapsstijl wordt door Van Wart (2003) omschreven als de karakteristieken, competenties en gedrag van mensen in leidinggevende posities. Anderen omschrijven leiderschap als het vermogen van een persoon om anderen te beïnvloeden met als doelstelling resultaten te behalen (De Jong & Den Hartog, 2007).

Figuur 2 is de visuele weergave van het model van Hallinger (2011) over leiderschap voor leren.

Figuur 2

Leiderschap voor leren model



Noot. Herdrukt van Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research, door Hallinger, P. 2011, *Journal of Educational Administration*, 49, p. 125-142.

In dit model wordt duidelijk dat schoolleiders opereren in een open systeem (Anderson, 1999). Het kenmerk van een open systeem is namelijk dat de organisatie en

omgevingscontext met elkaar interacteren. Daarnaast laat het model zien dat het resultaat van leiderschap afhangt van de menselijke capaciteit en de invloed van leiderschap dus kan variëren. Tot slot laat het model zien hoe belangrijk visies en doelen, menselijke capaciteit en academische structuren en processen zijn voor de studentprestaties. Het model weergeeft de wederkerige relatie tussen schoolleiderschap en schoolomstandigheden. Effectief leiderschap voor leren is volgens Hallinger (2011) adaptief en verandert dus op basis van de omgeving. Dat betekent dat door het dynamische karakter geen best practice kan worden geadviseerd voor effectief leiderschap in het kader van leren (Boxall & Purcell, 2016). Er is niet één strategie of gedraging die altijd leidt tot effectief leiderschap door de contingente aard van schoolleiderschap. In een eerder artikel besteedde Hallinger (2003) aandacht aan onderwijskundig leiderschap waarin drie dimensies werden omschreven: het definiëren van de missie van de school, het leidinggeven aan het onderwijsprogramma en het bevorderen van een positief leerklimaat. Maar daarna kwam er steeds meer aandacht voor transformationeel leiderschap.

Het hebben van een visie en het stellen van doelen beschouwt de Hallinger (2011) als het belangrijkste middel om medewerkers te beïnvloeden. De kracht van visie en doelen staat centraal in de theorie over transformationeel leiderschap. Transformationeel leiderschap domineert sinds de jaren '80 de literatuur en wordt omschreven als de invloed van een leidinggevende op de gedachten en het gedrag van medewerkers (Moynihan, Wright & Pandey, 2012). Transformationele leiders hebben invloed door hun medewerkers op het collectieve belang te wijzen. Op basis van de theorie van Bass (1985) beschrijft Van Wart (2003) vier cruciale kenmerken van een transformationele leider:

- *Individual consideration* houdt in dat de leider als coach en steun voor de werknemer fungeert. De leidinggevende behandelt medewerkers uniek en delegeert taken.
- *Idealized influence* gaat over de transformationele leider die zich gedraagt naar de geformuleerde visie en functioneert daardoor als rolmodel. Daarnaast zorgt de transformationele leider voor een vertrouwensband.
- *Inspirational motivation* betekent dat de transformationele leider toekomstperspectief biedt door het communiceren van de missie en visie. Daarnaast geeft de leider vertrouwen aan de medewerker.
- *Intellectual stimulation* wilt zeggen dat de transformationele leider medewerkers uitdaagt kritisch te zijn.

De theorie van Bass (1985) gaat ervan uit dat transformationeel leiderschap voortbouwt op transactioneel leiderschap. Transformationeel leiderschap zou verder gaan dan transactioneel en gaat verder dan aanvankelijke verwachtingen. Transactioneel is slechts voldoende om te overleven, transformationeel richt zich daarentegen op ontwikkeling en verandering. Waarbij transactioneel leiderschap zich richt op de relatie tussen medewerker

en werkgever, richt transformationeel leiderschap zich op de visie, op de toekomst en het inspireren en stimuleren van medewerkers (Evers, Kreijns, Van der Heijden & Gerrichhauzen, 2011). Transformationeel leiderschap in het onderwijs wordt vaak onderscheiden in drie kern dimensies (De Hoogh et al., 2004; Evers, et al., 2011; Geijssel et al., 2009; Klaijisen, 2015; Thoonen, et al, 2011; Vermeulen et al., 2020).

De eerste dimensie is het initiëren en identificeren van een visie voor de toekomst van de school. Dit houdt in dat de transformationele leider een visie bouwt, zorgt voor verbinding en sociale cohesie creëert. Dat zorgt ervoor dat de visie en doelen van de organisatie ook persoonlijke doelen worden voor docenten, waartoe het tot leidt dat docenten zich makkelijker aan de visie kunnen vasthouden (Thoonen, et al., 2011). De tweede dimensie is het bieden van individuele aandacht of steun. Dit houdt in dat de leider een rol model is en de medewerkers erkent en waardeert. Bovendien zorgt de leider ervoor dat medewerkers tevreden zijn en behandelt hen persoonlijk. De individuele steun zorgt er ook voor dat er een connectie gemaakt wordt tussen persoonlijke doelen en de visie van de school (Thoonen, et al., 2011). De laatste dimensie is het voorzien van intellectuele stimulans. De schoolleider zorgt ervoor dat docenten in zichzelf geloven en vertrouwen hebben. De leider moedigt een kritische gedachtegang aan en verhoogt het oplossingsvermogen (Thoonen, et al., 2011).

Wanneer wordt gezocht naar leiderschapsstijlen in het onderwijs worden dus onderwijskundig leiderschap en transformationeel leiderschap vaak aangehaald. Hallinger (2003) omschrijft drie cruciale verschillen tussen onderwijskundig leiderschap en transformationeel leiderschap. Onderwijskundig leiderschap is namelijk van bovenaf gestuurd, ook wel top-down, gefocust op het primaire proces en is eerder transactioneel van aard. Daarentegen is transformationeel eerder bottom-up en gefocust op het secundaire proces. Het grootste verschil hiertussen is dus dat de ene stijl van bovenaf stuurt op basis van vooraf gestelde doelen en de ander meer participatie verwacht van docenten. Daarnaast is de onderwijskundige stijl meer bezig met factoren die direct invloed hebben op het onderwijsproces terwijl de transformationele stijl meer bezig is met de factoren daar omheen zodat het onderwijsproces indirect wordt beïnvloed. Ondanks de hoeveelheid aandacht dat transformationeel leiderschap de laatste jaren heeft gekregen is er ook kritiek. Transformationeel leiderschap zou weinig rekening houden met de wederzijdse beïnvloeding tussen medewerkers en leidinggevenden. Terwijl de transformationele stijl wel actieve participatie verwacht van medewerkers. Het tweede kritiekpunt gaat in op de focus op het secundaire proces in plaats van het primaire proces.

Onderwijsvisie STC Group

In deze studie staat transformationeel leiderschap centraal, omdat STC Group bezig is met het concretiseren van de onderwijsvisie met als doel het primaire proces te beïnvloeden.

Net als in transformationeel leiderschap wordt de visie gebruikt om het primaire proces te verbeteren. De onderwijsvisie bestaat namelijk uit drie pijlers die sterk met elkaar verbonden zijn: een leven lang leren, eigenaar zijn van het eigen leerproces en eigentijds en toekomstbestendig onderwijs (STC Group, 2019). Vanuit deze pijlers zijn zeven principes opgesteld waarin de onderwijsvisie duidelijk wordt. Een aantal van deze zijn extra interessant voor deze studie, omdat de pijlers gerelateerd zijn aan professioneel leren:

- We reflecteren op ons eigen handelen. In deze pijler wordt beschreven dat reflecteren cruciaal is om de invloed op het leerproces van studenten steeds te verbeteren. Deze pijler sluit aan bij de categorieën van professioneel leren en is daarom interessant.
- We leren van elkaar en met elkaar. Zo wordt de ambitie beschreven om tot een professionele leergemeenschap te ontwikkelen waarin collega's elkaar gemakkelijk weten te vinden om samen te werken en informatie te delen. Deze ambitie is ook meteen een koppeling met professioneel leren.
- We verbeteren continu de kwaliteit van ons onderwijs. Deze spreekt voor zich waarin onderwijs wordt aangeboden die meegaat met de tijd en inspeelt op het strategisch plan. Deze pijler wordt later nog toegelicht.

Volgens de theorie over transformationeel leiderschap wordt verwacht dat deze visie wordt gelinkt aan persoonlijke doelen en docenten zich daardoor willen vasthouden aan deze visie. Bovendien worden docenten dan ook gestimuleerd en in hun kracht gezet waardoor zij kritisch blijven denken en waardoor hun handelen in perspectief van de visie wordt geplaatst.

2.3.2 De invloed van transformationeel leiderschap op professioneel leren

Hoewel Evers et al. (2015) geen directe relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren vonden, bleek uit het onderzoek van andere auteurs dat transformationeel leiderschap wel als voorspeller van professioneel leren wordt gezien (Amitay, Popper & Lipshitz, 2005; Geijsel et al., 2009; Kim & Park, 2020; Runhaar, 2008, Thoonen et al., 2011). De belangrijkste factor in deze relatie was het creëren van een visie (Geijsel et al., 2009). Het onderzoek toont aan dat wanneer medewerkers transformationeel leiderschap ervaren, zij meer zullen participeren in professioneel leren. Daarnaast leidt transformationeel handelen van een leidinggevende tot meer samenwerking onder docenten, wat er uiteindelijk voor zorgt dat men participeert in professioneel leren. Samenwerking is namelijk ook één van de categorieën die wordt beschreven als een vorm van professioneel leren. De auteurs adviseren dan ook om transformationeel leiderschap toe te passen om professioneel leren te bevorderen. Op basis van deze uitkomsten wordt verwacht dat transformationeel leiderschap bijdraagt aan het

professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. Daarom is voor dit onderzoek de volgende hypothese opgesteld:

H1: Transformationeel leiderschap heeft een positieve invloed op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC.

2.4 Leerklimaat

Tot slot wordt in deze paragraaf uitgelegd wat een leerklimaat inhoudt. De organisatie, in dit geval de school, blijft namelijk een cruciale rol spelen in de professionele ontwikkeling van medewerkers (Evers, et al., 2015; Van der Horst, et al., 2017). Scholen hebben de mogelijkheid om de professionele ontwikkeling onder docenten te stimuleren. Het is daarom van groot belang dat de organisatie zich richt op de juiste arbeidsomstandigheden. Ook de Onderwijsraad (2016) geeft het belang aan om medewerkers een professionele ruimte te bieden waarbij zij zelf de verantwoordelijkheid kunnen nemen om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. Bepaalde persoonskenmerken kunnen ervoor zorgen dat mensen meer geneigd zijn om te blijven leren (Van der Horst, Klehe, Heijden & Van der Heijden, 2017). Maar vanuit de organisatie is het lastig om persoonskenmerken te veranderen. Een stimulerende werkomgeving kan de motivatie van docenten voor professioneel leren wel beïnvloeden. Daarom wordt in deze studie gekeken naar wat de organisatie kan doen om de motivatie medewerkers te beïnvloeden door het creëren van een leerklimaat.

2.4.1 Meerdere definities van het leerklimaat

Om een leerklimaat te definiëren wordt eerst een duidelijk verschil gemaakt tussen (organisatie)klimaat en (organisatie)cultuur. Vervolgens wordt ingegaan op de definiëring van leerklimaat.

Volgens Burke (2017) wordt organisatieklimaat over het algemeen gezien als de percepties die medewerkers hebben over hun werkomgeving. De auteur maakt een duidelijk onderscheid met cultuur. Cultuur ligt namelijk dieper en wordt gedefinieerd als overtuigingen en waarden van medewerkers. Volgens Schein (1985) is klimaat een uiting van cultuur. Klimaat kunnen collectieve of gedeelde percepties zijn van medewerkers over bijvoorbeeld het management, ervaren steun, betrokkenheid en alles wat met hun werkomgeving te maken heeft. Klimaat wordt gezien als mediërende factor in de relatie tussen organisatie context en een individuele reactie (Mikkelsen & Gronhaug, 1999). Ook uit de literatuurstudie van de Universiteit van Maastricht (2017) is een van de antecedenten voor het leren gewijd aan de werkomgeving en daarmee het klimaat. Het leergedrag van medewerkers wordt medebepaald door de manier waarop leren is ingebed in het klimaat van een organisatie.

Veel is geschreven over het leerklimaat, maar in de literatuur is nog geen consensus over een eenduidige definitie (Vermeulen et al., 2020). Een leerklimaat wordt omschreven als de inzet van een onderwijsinstelling om een omgeving te creëren waar leren is ingebed in het dagelijkse werk, waarbij structureel mogelijkheden worden geboden voor leren en ontwikkelen (Shoshani & Eldor, 2016). Baars- van Moorsel (2004) maakt de term concreter en omschrijft het leerklimaat als de sfeer op de werkvloer omtrent leren. Uit haar onderzoek kwamen twee perspectieven naar voren om het werkklimaat te benaderen. Enerzijds is het leerklimaat gebaseerd op randvoorwaarden zoals: hulpmiddelen om te leren op de werkplek, collega's in de omgeving die leren stimuleren en tot slot een leidinggevende die leren faciliteert. Anderzijds kan dieper op de sfeer worden ingegaan. Cultuur van leren is minder zichtbaar en gaat meer over waarden en normen. Naast bovenstaande studies hebben verschillende auteurs geschreven over onderdelen van een leerklimaat (Evers, et al., 2015; Hetland, Skogstad, Hetland & Mikkelsen, 2011; Kyndt & Dochy, 2013; Westerberg & Hauer, 2009; Veelen, et al., 2017). In de literatuur wordt dan ook een veelvoud aan voorwaarden gesteld die bepalen of er sprake is van een leerklimaat. Het onderzoek van Mikkelsen en Gronhaug (1999) is echter het meest uitgebreid ingegaan op het concept leerklimaat en benoemt meerdere facetten van het leerklimaat: doelmatigheid, autonomie en relaties. Terwijl Baars- van Moorsel (2004) zich vooral richt op mogelijkheden en relaties. Daarom richt dit onderzoek zich op de definiëring van Mikkelsen en Gronhaug (1999) waarbij het leerklimaat is gevalideerd door Bartram en collega's (1993). Hieronder worden de zeven sub dimensies beschreven die deze auteurs hebben onderscheiden.

Dimensies van het leerklimaat

Ten eerste gaat de dimensie managementrelaties en stijl in op de mate van stimulerend management. Wanneer hoog wordt gescoord op dit onderwerp houdt het in dat het management hun medewerkers aanmoedigt en om hen geeft. Leiderschap moet in dit geval leiden tot leren.

Ten tweede is tijd een variabele waarin wordt gekeken naar de hoeveelheid tijd die een medewerker krijgt om taken uit te voeren en te leren. Volgens Bartram et al. (1993) hebben medewerkers voldoende tijd nodig om te leren en te presteren. Een balans in tijd is nodig om geen negatieve gevolgen te ervaren. Wanneer medewerkers veel tijd ervaren, hebben ze het idee dat hun werk goed gedaan kan worden en effectief geleerd kan worden.

De derde dimensie is autonomie en verantwoordelijkheid, waarbij wordt gekeken naar de mate van controle en besluitvorming. Autonomie wordt vanuit de *self-determination theory* gezien als één van de basisbehoeften van een mens om intrinsiek gemotiveerd te worden (Deci & Ryan, 2000). Autonomie is dus cruciaal in een omgeving om te leren. Medewerkers die hoog scoren op autonomie en verantwoordelijkheid hebben

het idee dat zij zelf kunnen bepalen hoe het werk wordt ingericht. Deze medewerkers hebben het gevoel dat ze ruimte krijgen om beslissingen te maken en actie te ondernemen. Daarnaast hebben medewerkers die hoog scoren bij autonomie ook het idee dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces en durven te experimenteren.

Ten vierde is de stijl van het team onderdeel van het leerklimaat, hierbij gaat het om de mogelijkheden om te leren van collega's en door hen gestimuleerd te worden. Een situatie waarin verbondenheid wordt gecreëerd is ook een van de basisbehoeften om intrinsiek gemotiveerd te worden (Deci & Ryan, 2000). Daarbij wordt intrinsieke motivatie gerelateerd aan een hogere kwaliteit van leren. Wanneer er op teamstijl hoog wordt gescoord houdt het in dat de omgeving stimuleert en medewerkers elkaar helpen om te leren en kennis te delen.

De vijfde dimensie is; mogelijkheden om te ontwikkelen. Volgens Bartram en collega's (1993) moeten mogelijkheden geboden worden om innovatief en creatief te zijn. Bij dit onderdeel wordt de werkplek gezien als een plek vol mogelijkheden om te ontwikkelen. Deze behoefte om competenties te vergaren en te gebruiken, vormt samen met autonomie en verbondenheid de drie psychologische basisbehoeften van Deci & Ryan (2000) om intrinsieke motivatie op te roepen.

De zesde dimensie bestaat uit richtlijnen over hoe het werk gedaan moet worden. Dat houdt in dat medewerkers makkelijk toegang hebben tot regels en richtlijnen over hoe het werk uitgevoerd moet worden. Richtlijnen en regelgeving zijn eveneens belangrijk voor de competenties. Regels geven aan in hoeverre medewerkers de ruimte hebben en creatief kunnen zijn. Informatie feedback is nodig voor medewerkers om ergens op terug te kunnen vallen en voor het faciliteren en stimuleren van het leren van medewerkers (Bartram et al., 1993).

Tot slot is de tevredenheid van de medewerker onderdeel van het leerklimaat. Het algemene klimaat onder het docententeam heeft een invloed op leren. Wanneer medewerkers over het algemeen tevreden zijn op hun werkplek en in hun omgeving, zorgt dit ervoor dat ze positief tegenover leren staan. Wanneer medewerkers niet met elkaar omgaan kan het zijn dat zij negatiever tegenover veranderingen op het werk staan en de implementatie van bijvoorbeeld nieuwe werkmethoden.

De dimensies van Mikkelsen en Gronhaug (1999) zijn het meest relevant voor de studie naar het leerklimaat onder docenten, omdat in deze vragenlijst ook aandacht wordt besteed aan tijd, een actueel thema in het onderwijs. Docenten hebben namelijk steeds meer te maken met werkdruk en complexe situaties (Schelvis, 2018). Bovendien is deze vragenlijst gebaseerd op medewerkers uit de publieke sector en daarmee is de vragenlijst geschikt voor docenten in het mbo.

2.4.2 Self-determination theory om het leerklimaat te begrijpen

De self-determination theory (SDT), de zelfbeschikkingstheorie, is een bekende theorie die ingaat op factoren die motivatie verklaren (Deci & Ryan, 2000). Motivatie wordt door Deci en Ryan (2000) omschreven als het gedrag om een bepaald doel of uitkomst te bereiken waar initiatief en doorzettingsvermogen in verschuild gaat. De SDT wordt omschreven als een multidimensionaal construct, wat betekent dat een grote hoeveelheid factoren een rol spelen in het bereiken van het gedrag waarin motivatie zich uit. In de zelfbeschikkingstheorie wordt onderscheid gemaakt in twee soorten motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Extrinsieke motivatie wordt vanuit externe factoren gereguleerd. In deze context betekent dat dat een medewerker mogelijk wordt gemotiveerd door het salaris dat hij of zij krijgt of bijvoorbeeld een bepaald schuldgevoel om te participeren in professionele leeractiviteiten. Dat wanneer iemand niet participeert in professioneel leren zich schuldig voelt, omdat het wel van hem of haar wordt verwacht. Wanneer een medewerker intrinsiek gemotiveerd is, kan hij of zij deelnemen aan professionele leeractiviteiten omdat de medewerker zelf de waarde ervan in ziet of omdat het past bij zijn of haar persoonlijke doelen. Hoe meer de regulatie van het gedrag, hetzij motivatie, bij de medewerker zelf ligt, hoe duurzamer het gedrag is en hoe beter het resultaat en de verbondenheid van de medewerker zal zijn (Deci & Ryan, 2000). Om intrinsieke motivatie op te roepen, moet zoals hierboven beschreven voldaan worden aan drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan 2000). Autonomie houdt in dat de medewerker zelf verantwoordelijk is voor het eigen gedrag. Competentie gaat in op het nuttig en effectief voelen van een medewerker in interacties binnen een sociale omgeving, waarbij de medewerker de mogelijkheid ervaart om de competenties te uiten en te ontwikkelen. Tot slot gaat verbondenheid in op het gevoel van 'ergens bij horen'. Het vormen van een optimaal leerklimaat draagt dus bij aan intrinsieke motivatie waarbij de medewerker uit eigen wil participeert in professionele leeractiviteiten met duurzame resultaten en toewijding (Bartram, et al., 1993). Daarom is de SDT belangrijk om het leerklimaat te kunnen begrijpen.

2.4.3. Leerklimaat als voorspeller van professioneel leren

Uit onderzoek blijkt dat participatie in de werkomgeving, zoals besluitvorming en samenwerking tussen docenten, het professioneel leren onder docenten bevordert (Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009). Deze twee factoren worden door Mikkelsen en Gronhaug (1999) genoemd als onderdelen van het leerklimaat. Samenwerking zou daarbij een groter effect hebben op experimenteren en reflecteren (Geijsel, et al., 2009). Ook de resultaten van Evers, Van der Heijden en Kreijns (2015) wijzen erop dat een leerklimaat een positief middel is om ontwikkeling op werk te stimuleren. Uit de omgevingsfactoren die de auteurs hebben getest, bleek het effect van het leerklimaat het grootst. Het leerklimaat had in deze studie vooral invloed op keeping up-to-date trainingen en samenwerken met collega's om

de school te verbeteren. Daarnaast wijst de studie van Shoshami en Eldor (2016) uit dat het leerklimaat een significant en positief effect heeft op de betrokkenheid van docenten. Het onderzoek was gericht op de rol van het leerklimaat bij het verbeteren van resultaten van docenten en leerlingen. Van Veelen en collega's (2017) tonen een positief effect van het leerklimaat op feedback vragen en reflecteren. Op basis van deze resultaten wordt verwacht dat het leerklimaat een hulpmiddel is om docenten te stimuleren om deel te nemen aan leeractiviteiten. Daarom is voor dit onderzoek de volgende hypothese opgesteld:

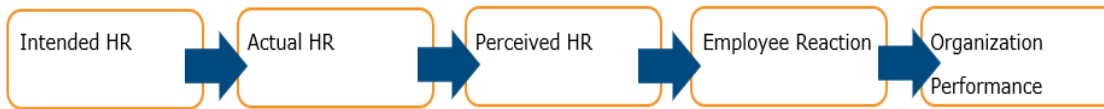
H2: Een leerklimaat heeft een positieve invloed op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC.

2.4.4 De rol van het leerklimaat in de relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren

De procesbenadering van Nishii en Wright (2013) geeft de belangrijke functie van de leidinggevende aan bij het stimuleren van een leerklimaat in het proces van professioneel leren. Het model van Nishii en Wright (2013) omschrijft het proces op basis van organisatieniveau (macroniveau), leidinggevendenniveau (mesoniveau) en medewerker niveau (microniveau) (Purcell et al., 2011; Boselie, 2014; Vermeeren, 2014). Het model kan gedefinieerd worden in *intended HR*, *actual HR* en *perceived HR*, zie figuur 3. Intended HR is beoogd HR en wordt beschreven in handboeken (Nishii & Wright, 2013). Dit zijn letterlijke regels en richtlijnen. Actual HR wordt uitgevoerd door de lijnmanagers, dat gaat over de manier hoe HR daadwerkelijk wordt geïmplementeerd (Nishii & Wright, 2013). Het beoogde HRM (intended HR) wordt door schoolleiders omgezet in implementatie (actual HR). Bij perceived HR gaat het erom hoe docenten het beleid ervaren (Nishii & Wright, 2013). De manier waarop beleid wordt ervaren heeft dan weer invloed op de houding en het gedrag van docenten. De structuur van Nishii en Wright (2013) onderschrijft de belangrijke rol van de leidinggevenden die de ervaring van medewerkers over het HRM beleid bepalen. Het bedoelde HRM (intended HR) heeft een bepaalde discretie en dat betekent dat verschillende leidinggevenden het bedoelde HRM verschillend kunnen uitvoeren (actual HRM).

Figuur 3

Het procesmodel van SHRM



Noot. Herdrukt van 'Variability Within Organizations. Implications for Strategic Human Resource Management,' door Nishii, L.H., & Wright, P.M. 2008, p. 225– 248, New York: Taylor & Francis Group,

Het model wordt over het algemeen gebruikt om de relatie tussen HRM en prestaties helder te krijgen. Voor deze studie wordt alleen gekeken naar medewerker niveau, hoe medewerkers beleid ervaren, zoals leiderschap en het leerklimaat en tot slot wordt gekeken naar houding en gedrag, zoals het professioneel leren onder docenten. Er wordt niet gekeken naar de prestaties, waar het procesmodel uiteindelijk mee eindigt. Het mesoniveau (leidinggevendenniveau) omschrijft het proces rondom hoe beoogd beleid wordt uitgevoerd. Leidinggevendenden handelen in een bepaalde discretie waardoor zij zelf bepalen hoe zij beleid implementeren en hun manier bepaalt daarmee ook de ervaring van medewerkers (Knies, 2012). In deze studie wordt transformationeel leiderschap gemeten op basis van de perceptie van medewerkers (medewerker niveau) en niet op basis van de perceptie van de leidinggevende zelf (leidinggevendenniveau). Kehoe en Wright (2013) geven aan dat de perceptie van medewerkers over beleid (perceived HR) het meest bepalend is voor de houding en gedrag van medewerkers (employee reaction). Bovendien toont Vermeeren (2014) aan dat de relatie tussen geïmplementeerd beleid (actual HR) van leidinggevendenden en de uiteindelijke uitkomsten van beleid (organization performance) loopt via de perceptie van medewerkers (perceived HR) zoals Nishii en Wright (2008) veronderstellen. Daarom wordt in deze studie alleen het medewerkerniveau gemeten.

Dit betekent dat leiders dus ook een grote invloed hebben op hoe het leerklimaat wordt ervaren door medewerkers. Meerdere studies tonen aan dat transformationeel leiderschap het leerklimaat beïnvloedt (Hetland, et al., 2011; Vermeulen, Van Acker, Kreijns & Van Buuren, 2015; Vermeulen, Kreijns & Evers, 2020). Vermeulen en collega's (2020) tonen zelfs een sterke relatie aan. Daarom is in de literatuur gezocht naar de rol van het leerklimaat tussen transformationeel leiderschap en het professioneel leren van docenten. Zoals beschreven vonden Evers, et al., (2016) geen direct effect van transformationeel leiderschap op professioneel leren en raadden daarom aan om te onderzoeken of andere variabelen een mediërende rol hebben in die relatie. De studie van Kim & Park (2020) toonde aan dat transformationeel leiderschap via organisatie klimaat het organisatie leren indirect beïnvloedt. Het organisatieklimaat wordt in deze studie gezien als de perceptie van medewerkers over het klimaat van kennisdeling op het werk. Waarbij

sociale interactie van kennisdeling tussen medewerkers wordt gestimuleerd. Wanneer medewerkers transformationeel leiderschap en een positieve organisatie klimaat ervaren zorgt dat ervoor dat zij meer betrokkenheid vertonen bij professioneel leren. Op basis van deze uitkomsten wordt verwacht dat transformationeel, via het leerklimate, het professioneel leren onder mbo docenten beïnvloedt.

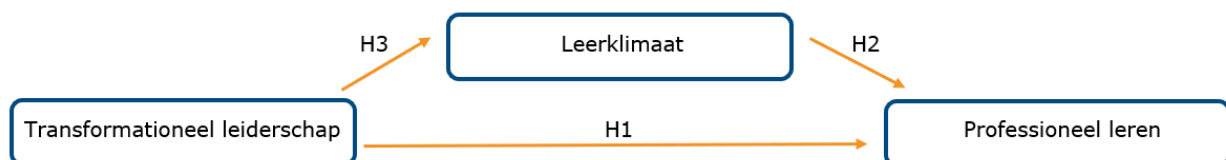
H3: De relatie tussen transformationeel leiderschap en het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC wordt gemedieerd door het leerklimate.

2.5 Conceptueel model

In figuur 4 is het conceptueel model weergegeven. In deze weergave zijn de relaties tussen de concepten visueel gemaakt. Op basis van de literatuur wordt verwacht dat transformationeel leiderschap een positieve invloed heeft op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC (H1). Daarnaast wordt verwacht dat ook het leerklimate een positieve invloed heeft op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC (H2). Tot slot wordt verwacht dat transformationeel leiderschap via het leerklimate het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC beïnvloedt (H3).

Figuur 4

Conceptueel model professioneel leren



Hoofdstuk 3. Methodologische verantwoording

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de onderzoeksmethoden en STC Group. Vervolgens wordt beschreven hoe de variabelen professioneel leren, transformationeel leiderschap en het leerklimaat zijn geoperationaliseerd. Tot slot wordt ingegaan op de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

3.1 Onderzoeksdesign

STC Group heeft in maart 2020 een medewerkersonderzoek laten uitvoeren door het onderzoeksbureau Effectory (STC Group, 2020). In totaal hebben 535 medewerkers de vragenlijst ingevuld. In de vragenlijst kwamen de volgende thema's aan bod: bevlogenheid, betrokkenheid, tevredenheid, werkgeverschap, leiderschap en sociale veiligheid. In het medewerkersonderzoek zijn vier stellingen gewijd aan de ontwikkelingsmogelijkheden binnen STC Group. Waarbij twee stellingen belangrijk zijn voor dit onderzoek; ik wil me ontwikkelen binnen mijn vakgebied, en; er is voldoende aandacht voor mijn ontwikkelingsmogelijkheden. Het onderzoeksbureau heeft ook de prioriteiten voor STC Group berekend en het thema ontwikkelingsmogelijkheden is er als prioriteit nummer één bij de verbeterpunten uitgekomen. Uit het medewerkersonderzoek blijkt dat medewerkers behoefte hebben om zich te ontwikkelen, deze stelling scoort gemiddeld een 7,8 (0=helemaal mee oneens, 10= helemaal mee eens). Daarentegen is het resultaat voor; voldoende aandacht voor ontwikkelingsmogelijkheden, een 5,5 (= niet mee eens/ niet mee oneens).

Deze uitkomsten van het medewerkersonderzoek waren aanleiding om verder onderzoek te doen en hebben geleid tot de onderzoeksvraag van dit onderzoek. Om een antwoord te geven op de onderzoeksvraag is als eerst een verkennende literatuurstudie uitgevoerd. De organisatie gaf aan graag kwantitatieve gegevens uit te vragen, een voorkeur voor vragenlijsten. Dit onderzoek is deductief van aard omdat op basis van het literatuuronderzoek hypothesen zijn opgesteld en deze vervolgens zijn getoetst (Babbie, 2014). De hypothesen zijn visueel gemaakt in het conceptueel model waarbij de verbanden tussen de concepten zichtbaar zijn (zie paragraaf 2.5). Op basis van het literatuuronderzoek staan drie concepten centraal: professioneel leren, transformationeel leiderschap en leerklimaat. Deze concepten zijn middels een survey bevraagd (zie bijlage 2.2). Voordat de survey is gepubliceerd, zijn de vragen eerst gecontroleerd door een tiental mensen. Hen is gevraagd om te letten op taal- en spellingsfouten, maar ook op leesbaarheid en begrijpbaarheid. Het programma Qualtrics is gebruikt om de survey uit te zetten onder de docenten. Qualtrics is een gebruiksvriendelijke online methode waarin de gegevens overzichtelijk worden bijgehouden. Om de kans op sociaal wenselijke antwoorden te verkleinen, is de vragenlijst anoniem afgenomen. Dit houdt in dat de onderzoeker een gegeven antwoord niet kan herleiden tot een respondent (Babbie, 2014).

Omdat de gegevens op één moment in de tijd zijn gemeten, is er sprake van cross-sectioneel onderzoek. Dat houdt in dat de uitkomsten van het onderzoek maar één bepaald moment representeren. Tot slot zijn, met behulp van het programma Statistical Program For Social Science (IBM SPSS 26) analyses uitgevoerd. Omdat meerdere concepten worden meegenomen in het onderzoek, is een correlatieanalyse en een multivariate regressieanalyse uitgevoerd.

3.2 Onderzoeksveld: STC Group

In deze paragraaf wordt een beknopte beschrijving gegeven van STC Group. Deze informatie is waardevol om de context van het onderzoek te kunnen begrijpen. Verder is de onderstaande informatie belangrijk om meer inzicht te krijgen in het huidige HR-beleid over professioneel leren en het beoogde leerklimaat.

STC Group is een verticale vakinstelling, dat betekent dat er zowel vmbo- als mbo-opleidingen worden aangeboden, maar ook hbo- en masteropleidingen. Daarnaast bestaat de mogelijkheid voor volwassenen om zich om te scholen, te herscholen of te bijscholen. Het is een vakschool die gericht is op scheepvaart, transport en de havenindustrie. In het strategisch plan wordt geschreven over de snelle ontwikkelingen op de internationale arbeidsmarkt (STC Group, 2016). Drie ontwikkelingen vallen op: automatisering, globalisering en een circulaire economie. Door deze ontwikkelingen wordt het belang van technische innovaties, vernieuwde onderwijsvormen en nieuwe pedagogische inzichten alleen maar groter. Ook is een belangrijke rol weggelegd voor docenten, instructeurs en onderwijsbegeleiders om de constante veranderingen bij te houden.

'Wij leven in een steeds complexere wereld. Een wereld die snel verandert, onzeker en nog vaag is. Banen die vandaag nog een zekere toekomst lijken te hebben, kunnen over tien jaar verdwenen zijn. Dat vraagt om flexibele bedrijven en wendbare (toekomstige) werknemers. Maar ook om onderwijsinstellingen die meebewegen, alert zijn en proactief handelen' (STC Group, 2016, p. 4).

Juist daarom is het van belang dat de docenten van STC Group constant blijven leren en ontwikkelen. Eén van de strategische pijlers is dan ook: eigentijds en toekomstbestendig onderwijs. Volgens het strategisch plan gaat dit gepaard met docenten die voortdurend open staan voor nieuwe ontwikkelingen, lesmethoden en technologieën.

De samenstelling van STC Group is belangrijk om de context van het onderzoek te begrijpen. STC Group had in december 2020 in totaal 682 medewerkers in dienst met een totale formatie van 603,5 FTE. Van deze groep is 44,6% vrouw en 55,4% man. Het aandeel onderwijzend personeel (OP) is 55,4% tegen 44,6% ondersteunend beheerspersoneel (OBP). Dit onderzoek richt zich dus op docenten die werkzaam zijn bij STC Group. Vanwege praktische overwegingen en de wens vanuit de organisatie, richt dit onderzoek

zich op de docenten die in het middelbaar beroepsonderwijs bij STC werkzaam zijn. Hierbij gaat het om de volgende colleges: het mbo-college Havens, het mbo-college Logistiek & Vervoer en tot slot het mbo-college Proces & Maintenance. Dit zijn drie van de vier mbo-colleges binnen STC. Het mbo-college Maritiem & Techniek is bewust niet meegenomen in de focus vanwege organisatorische redenen. In totaal is de vragenlijst naar 170 docenten gestuurd. De steekproef bestaat 94 docenten (55,3% van 170), 62 mannen (66%) en 32 vrouwen (34%).

3.3 Data-analyse

Om de vragenlijsten te kunnen interpreteren en data te kunnen lezen, is gebruik gemaakt van het programma IBM SPSS 26. Als eerste is de data opgeschoond. Dat betekent dat onbruikbare data is verwijderd, inclusief incomplete data en respondenten die de vragenlijst niet zorgvuldig hebben ingevuld. Daarna is de beschrijvende statistiek opgevraagd en is een scatterplot uitgevoerd waarbij gekeken is of er outliers aanwezig waren. Op basis van deze gegevens is onbruikbare data verwijderd. Vervolgens is met alle resultaten een data-analyse uitgevoerd, waarbij eerst is gekeken of met alle schalen de betrouwbaarheid en validiteit is gewaarborgd. Daarom is een factoranalyse uitgevoerd om te kijken of items een valide schaal kunnen vormen (Field, 2009). De factoranalyse is een statistische methode om interrelaties tussen variabelen te ontdekken. Daarnaast is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd waarbij gekeken wordt aan de hand van de Cronbach's Alpha of de schalen een betrouwbare schaal vormen. Vervolgens is gekeken of de concepten samenhangen, door het uitvoeren van een correlatieanalyse (Field, 2009). Hoe dichter de correlatie bij 1 komt, hoe sterker de lineaire associatie. Dit is noodzakelijk om uiteindelijk verbanden te gaan onderzoeken. Tot slot is een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd. Een multivariate regressieanalyse is een extensie van een bivariaten analyse (Babbie, 2014). Multivariaat houdt in dat er meer dan één onafhankelijke variabele wordt getoetst en of de hypothesen kloppen. Op deze manier worden de relaties in het conceptueel model getoetst.

3.3.1 Betrouwbaarheid en validiteit

Om wetenschappelijk onderzoek te doen, moeten de gebruikte methoden betrouwbaar en valide zijn. Validiteit wordt ook wel omschreven als de geldigheid van een studie. Dit houdt in of in het onderzoek meettechnieken worden gebruikt die daadwerkelijk meten wat er gemeten moet worden (Babbie, 2014). Er zijn meerdere soorten validiteit, zoals *face validity*, hierbij gaat het erom dat de relaties die gelegd worden op het eerste oog logisch lijken. Daarnaast is er bij dit onderzoek ook sprake van *construct validity*, de schalen zijn gebaseerd op empirische relaties.

Bovendien wordt validiteit opgedeeld in interne en externe validiteit (Verhoeven, 2007). De externe validiteit zegt iets over de generaliseerbaarheid van de resultaten. In totaal hebben 94 docenten de vragenlijst volledig ingevuld. Van de respondenten is 66%

man en 34% vrouw. Waarvan 26,6% parttime werken en 73,4% fulltime. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 47,8 jaar. Met deze steekproef kan iets gezegd worden over de gehele populatie mbo docenten werkzaam bij STC. De kenmerken van de respondenten komen namelijk overeen met de populatie mbo docenten werkzaam bij STC. Daarvan is 69,3% man en 30,7% vrouw, 32,1% is parttime werkzaam en 67,9% is fulltime werkzaam. De gemiddelde leeftijd van deze populatie is 48 jaar (gebaseerd op geboortjaar). Verder kunnen met deze steekproef alleen voorzichtige uitspraken gedaan worden over de gehele populatie docenten in het mbo in Nederland. Deze populatie bestond in 2019/2020 namelijk uit 33.000 docenten (27.000 in FTE) (Ministerie van OCW, 2020). Van deze populatie is 5,3% werkzaam op een vakinstelling, dat zijn 1400 docenten in FTE (MBO raad, 2020a). De kenmerken van docenten in het mbo is dat 48,7% man is en 51,3% vrouw. Waarvan 36% parttime werkzaam is en 64% fulltime werkzaam is. De gemiddelde leeftijd van de gehele populatie mbo docenten bedraagt 46,7 jaar (MBO raad, 2020a).

Vervolgens is de interne validiteit gemeten door de factoranalyse waarmee wordt getoetst of de vragen intern samenhangen. Met andere woorden: meten de vragen uiteindelijk waar deze studie over gaat (Verhoeven, 2007). In deze studie is gewerkt met bestaande schalen uit voorgaand onderzoek. Toch is een factor analyse uitgevoerd om de validiteit te waarborgen (zie bijlage 1). De Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO) meet wat de variantie is in de variabelen. Een hoge waarde, dichtbij 1, betekent dat de factoranalyse bruikbaar is bij de data. Als de waarde lager dan .50 is dan is de factor analyse niet bruikbaar voor de data (IBM, 2014). De Bartlett's test for Sphericity , toetst of er genoeg correlatie is tussen de variabelen.

De KMO voor de eerste factoranalyse met alle items is 0.647, dat houdt in dat de data geschikt is voor een factoranalyse en betekent dat de steekproef groot genoeg is. De Bartlett's test met alle items erin is significant en daarmee wordt bevestigd dat de correlatie hoog genoeg is voor de factor analyse. In de screeplot was vervolgens te zien dat de knik zat bij de vierde component. Volgens Field (2009) betekent dit dat er drie dimensies onderscheiden kunnen worden. Deze bevinding komt overeen met de literatuur. In de factoranalyse was te zien dat de items van professioneel leren duidelijk onder één dimensie vallen en dat alle items van transformationeel leiderschap ook duidelijk onder één dimensie vallen. Daarentegen waren er veel items van leerklimaat die ook onder transformationeel leiderschap laadden. Dit zou kunnen betekenen dat (transformationeel) leiderschap onderdeel is van het leerklimaat en daarom in de factoranalyse niet goed te onderscheiden is. Daarna is een factoranalyse uitgevoerd met alleen de items van professioneel leren om de sub schalen te valideren. Tot slot is een factoranalyse uitgevoerd met de items van transformationeel leiderschap en leerklimaat om deze te onderscheiden en de sub schalen te valideren (zie bijlage 1).

De betrouwbaarheid gaat over herhaalbaarheid en consistentie (Babbie, 2014). Het houdt in dat er gebruik wordt gemaakt van bepaalde meettechnieken waarbij er dezelfde resultaten uitkomen als het onderzoek nog eens wordt uitgevoerd. Deze meettechnieken suggereren dus dat dezelfde resultaten verkregen zouden worden als het onderzoek herhaaldelijk wordt uitgevoerd. Daarom zijn meettechnieken gebruikt die uit eerdere onderzoeken al betrouwbaar bleken. De betrouwbaarheid van een onderzoek bepaalt in hoeverre er sprake is van toevallige fouten (Verhoeven, 2007). Om de betrouwbaarheid te vergroten is de vragenlijst eerst voorgelegd aan een tiental personen om onduidelijkheden of fouten uit de vragenlijst te filteren. Deze personen hebben objectief naar de vragenlijst gekeken.

De vragenlijst is online en anoniem afgenomen, hiermee is gepoogd de betrouwbaarheid van het onderzoek te versterken. Het anoniem afnemen van de vragenlijst verkleint de kans op sociaal wenselijke antwoorden. Op de startpagina van de vragenlijst is een informatieblad gevoegd waarin de respondent alles kan vinden rondom de privacy en de AVG-wetgeving met betrekking tot deze studie (zie bijlage 2.1). In het informatieblad is beschreven hoe er met de gegevens wordt omgegaan, dat alleen de onderzoeker in handen komt van de dataset en dat STC alleen geanonimiseerde resultaten terugkrijgt vanuit het onderzoek. Hierbij is benadrukt dat resultaten nooit terug te leiden zijn naar individuele personen.

Door het uitvoeren van een betrouwbaarheidsanalyse wordt getest of er een interne consistentie is tussen de items die worden gebruikt voor een schaal. De betrouwbaarheid wordt uitgedrukt met de Cronbach's Alpha die kan variëren tussen de 0 en de 1. Waarbij 0 aangeeft dat er geen interne consistentie is en waarbij 1 aangeeft dat er een perfecte interne consistentie is. Een Cronbach's Alpha van 0,7 wordt beschouwd als een voldoende interne consistentie om de items onder één schaal samen te vatten (Field, 2009).

3.3.2 Operationalisering

Alle concepten die in deze studie zijn gemeten zijn middels vragenlijsten afgenomen. Alle vragenlijsten zijn gebaseerd op betrouwbare en gevalideerde schalen. Om de schalen te kunnen gebruiken, zijn de vragen met veel zorg vertaald van het Engels naar het Nederlands. Dit houdt in dat de vertaling is gecontroleerd door vier onafhankelijke mensen die de Engelse taal goed beheersen. Alle schalen zijn gemeten op ordinaal niveau. Dit houdt in dat er in de antwoordcategorieën een relatieve ordening is (Babbie, 2014).

Professioneel leren is gemeten aan de hand van de TPD@Work schaal van Evers et al., (2015). Zoals eerder vermeld is de vragenlijst gebaseerd op Kwakman (2003) en aangepast naar de onderwijssector. De vragenlijst is verdeeld in vijf sub schalen: keeping up-to-date, experimenteren, reflecteren en feedback vragen, samenwerken met collega's om lessen te verbeteren en tot slot samenwerken met collega's om de school te

ontwikkelen. In de vragenlijst werden stellingen getoetst als: 'testen van alternatieven onderwijsmethoden in de les' waarbij de respondenten antwoord konden geven door middel van een vijf punten Likert schaal (1= nooit tot 5= heel vaak). De KMO van professioneel leren is ,647 en de Bartlett's test is significant. Dat betekent dat de items van professioneel leren geschikt zijn voor een factoranalyse. Op basis van de factoranalyse is de schaal opnieuw ingedeeld (zie bijlage 1). Deze indeling komt overeen met de bevindingen van Kwakman (2003), Evers en collega's (2015) en Geijssel en collega's (2009) waarin de auteurs keeping up-to-date in twee sub dimensies hebben verdeeld; lezen en participeren aan werk gerelateerde trainingen. Geijssel en collega's (2009) konden experimenteren en reflecteren en feedback vragen niet van elkaar onderscheiden. Deze studie kan dat wel, in lijn met de categorisering van Kwakman (2003), Hoekstra et al. (2009) en Evers en collega's (2015). In tegenstelling tot de literatuur kan in deze studie geen onderscheid gemaakt worden in samenwerken met collega's om lessen te verbeteren en samenwerken met collega's om de school te verbeteren. Al deze items laden onder één dimensie en daarom is de titel van deze sub dimensie veranderd in: samenwerken met collega's. Een belangrijke uitkomst van deze analyse is dat de schaal van TDP@WORK gevalideerd is bij docenten werkzaam in het mbo. Dat was één van de aanbevelingen van het artikel van Evers en collega's (2015). De vragenlijst is daarom valide en betrouwbaar door een Cronbach's Alpha van 0,915. Om technische redenen, de relatief kleine steekproef en de hoeveelheid sub schalen van de afhankelijke variabelen wordt in de verdere analyses alleen gewerkt met de totaal schaal van professioneel leren.

Transformationeel leiderschap is gemeten aan de hand van drie sub schalen over de leider: initiëren en identificeren van een visie, zorgen voor individueel support en zorgen voor intellectuele stimulans (Geijssel, et al., 2009). Bij het initiëren en identificeren van een visie werden stellingen getoetst als: 'mijn leidinggevende maakt gebruik van alle mogelijkheden om de visie van STC Group over te brengen op het team, de leerlingen en anderen.'. Een voorbeeldstelling van individuele ondersteuning is: 'mijn leidinggevende neemt de overtuigingen van individuele teamleden serieus'. Als laatst werd voor transformationeel leiderschap de categorie intellectuele stimulans getoetst met stellingen als: 'mijn leidinggevende moedigt teamleden aan om nieuwe dingen te proberen die passen bij hun eigen interesses'. Alle sub schalen zijn bevraagd door middel van vijf punten Likert schalen waarbij 1= helemaal mee oneens tot 5 = helemaal mee eens. De schalen van transformationeel leiderschap en leerklimaat (onafhankelijke variabelen) zijn in één factoranalyse gedaan. De KMO van deze analyse is relatief hoog ,837. De data is dus geschikt voor een factor analyse. Ook de Bartlett's test geeft dit aan met ,000. Opvallend is dat de factoranalyse laat zien dat er twee dimensies binnen transformationeel leiderschap zijn. Dit is niet in lijn met de literatuur waar drie dimensies worden onderscheiden (De Hoogh et al., 2004; Geijssel et al., 2009; Klaijssen, 2015; Thoonen, et

al, 2011; Vermeulen et al., 2020). Daarom is ervoor gekozen om op basis van de factoranalyse de schaal op te delen in twee sub schalen. De betrouwbaarheidsanalyse toont dat er sprake is van een betrouwbare schaal door een Cronbach's Alpha van 0,939. De vragenlijst over transformationeel leiderschap is dus gevalideerd en betrouwbaar.

Vervolgens zijn de enquêtevragen over het leerklimaat gebaseerd op de vragenlijst Mikkelsen en Gronhaug (1999) die onderverdeeld is in zeven sub schalen: management relaties en stijl, tijd, autonomie en verantwoordelijkheid, team stijl, mogelijkheden om te ontwikkelen en tot slot tevredenheid. De sub schaal over management relaties en stijl is uit de vragenlijst gehaald, omdat dit afstudeeronderzoek zich specifiek richt op transformationeel leiderschap. In de vragenlijst kunnen respondenten aangeven hoe vaak zij het gevraagde onderdeel van het leerklimaat ervaren. Alle sub schalen over het leerklimaat zijn vijf punten Likert schalen (1= helemaal mee oneens tot 5= helemaal mee eens). Op aanraden van de auteur van het artikel over het leerklimaat is er ook opnieuw gekeken naar de indeling van het leerklimaat (Mikkelsen & Gronhaug, 1999). De auteurs konden in hun onderzoek hun verwachtingen over de sub dimensies niet bevestigen. Op basis van de factoranalyse is een nieuwe indeling gemaakt. Waarbij zes sub dimensies onderscheiden kunnen worden; autonomie en verantwoordelijkheid, regels over hoe het werk uitgevoerd moet worden, mogelijkheden om te ontwikkelen, teamstijl, tijd en tot slot een nieuwe sub dimensie: informatievoorziening. De nieuwe sub dimensie bestaat uit drie items uit de originele dimensie 'regels hoe het werk uitgevoerd moet worden' (zie bijlage 1). Door alle factoranalyses zijn in totaal acht items verwijderd om met valide schalen te werken. In bijlage 1 wordt uitgebreid uitgelegd hoe de schalen tot stand zijn gekomen. Er zijn ook een aantal items in andere schalen geplaatst. De betrouwbaarheidsanalyse geeft een Cronbach's Alpha van 0,918, de Learning Climate Questionnaire is dus ook in deze studie betrouwbaar.

Daarnaast zijn er drie controle variabelen uitgevraagd. Deze variabelen zijn aan het begin van de enquête bevraagd. De controle variabelen zijn: leeftijd, geslacht en het type dienstverband (fulltime of parttime). Deze controle variabelen zijn belangrijk om opvallende trends te kunnen ontdekken. Leeftijd is bevraagd, omdat door de recente demografische ontwikkelingen de samenstelling van de beroepsbevolking is veranderd (Van Dam, Van der Heijden & Schyns, 2006). De bevolking is aan het vergrijzen en juist voor deze groep is het van belang dat hun basiskennis bij de tijd blijft. Het blijkt namelijk dat oudere werknemers minder actief zijn omtrent professioneel leren. Ook zou leeftijd negatief gerelateerd zijn aan leerintenties (Knydt & Baert, 2013). Volgens de meta studie is er een consensus bereikt over leeftijd; wanneer werknemers ouders worden, participeren zij minder in trainingen. Daarnaast is geslacht een controle variabele, omdat uit de meta studie van Knydt & Baert (2013) bleek dat sommige onderzoeken aantonen dat vrouwen vaker willen leren. Terwijl andere studies dat niet kunnen aantonen. Daarom is het van

belang om te meten hoe dit werkt binnen STC. In de vragenlijst zijn drie antwoordcategorieën gebruik voor geslacht; 1=man, 2=vrouw en 3=anders. Categorie 3 is in de analyses buiten beschouwing gelaten, omdat geen van de respondenten 3 heeft ingevuld.

Open vragen

Tot slot zijn in de vragenlijst als aanvulling in totaal zeven open vragen gesteld (zie bijlage 2). Waarvan twee over de werkomgeving, twee over de leidinggevende, twee over professioneel leren en één algemene vraag. Deze vragen zijn opgesteld samen met de projectgroep van de STC Academy. Alvorens waren deze vragen bedoeld om de organisatie van meer informatie te voorzien voor de lancering van de STC Academy aankomend schooljaar. Later is besloten om deze data ook te gebruiken voor dit onderzoek om de kwantitatieve resultaten in context te kunnen zien. Vijf vragen zijn relevant voor deze studie; op welke manier wordt jij het meest gemotiveerd om mee te doen aan een training of opleiding?; wat heb jij nodig vanuit jouw werkomgeving om bij te blijven leren?; wat heb jij vanuit je leidinggevende nodig om deel te nemen aan een trainingen en opleidingen?; wat heeft jouw team nodig vanuit je leidinggevende om in samenwerking te blijven leren?; op welke manier wil jij up-to-date blijven in je werk?

3.3.3 Multivariate analyse

Om een multivariaat model te testen moet aan een viertal voorwaarden worden voldaan. De eerste voorwaarde voor de multivariate regressie is dat er lineaire relaties zichtbaar zijn tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen (Field, 2009). Op basis van een grafische inspectie aan de hand van een scatterplot lijkt er sprake te zijn van een lineair verband en wordt dus aan de eerste voorwaarde voldaan. Aan de tweede voorwaarde wordt ook voldaan. De tweede voorwaarde voor de multivariabele regressie is dat wordt nagegaan of er sprake is van multicollineariteit. Als een correlatie hoger is dan 0,7 kan gekeken worden of sprake is van multicollineariteit (Field, 2009). In de correlatieanalyse is dat niet van toepassing (zie hoofdstuk 4). Toch is gekeken naar de VIF waarden en deze zijn allen onder de 4. Daarom is er geen sprake van multicollineariteit. De derde voorwaarde gaat in op de standaardfouten in het model. Het model moet namelijk normaal verdeeld zijn. Daarom is gekeken naar het histogram en is te zien dat de standaardfouten die het model maakt, normaal verdeeld zijn. Aan deze voorwaarde wordt dus ook voldaan. Tot slot moet er sprake zijn van homoscedasticiteit. Dit houdt in dat de fouten die het model maakt niet groter worden dan of variëren met de waarde van de geschatte afhankelijke variabele. Op basis van de visuele inspectie wordt geconcludeerd dat ook aan deze voorwaarde wordt voldaan. De data is geschikt om een multivariate regressie analyse uit te voeren.

3.4 Deelconclusie methoden

In dit hoofdstuk zijn de onderzoeksmethoden beschreven. Na een literatuurstudie is gekozen voor kwantitatief onderzoek. Er is een vragenlijst gemaakt en uitgezet onder docenten werkzaam in het mbo bij STC Group. Geconcludeerd kan worden dat er met betrouwbare en valide schalen is gewerkt.

Hoofdstuk 4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste resultaten besproken. Als eerste wordt de beschrijvende statistiek beschreven. Vervolgens zal worden gekeken, door een correlatieanalyse, of de concepten; leerklimaat, transformationeel leiderschap en professioneel leren samenhangen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een multivariate regressieanalyse, waarmee de hypothesen getoetst worden.

4.1 Beschrijvende statistieken

In totaal is de vragenlijst naar 170 docenten persoonlijk gemaïld. De bruto respons was 123 docenten, na een dataopschoning was de netto respons 94 docenten (55,2%). Wanneer een docent minder dan 73% van de vragenlijst had ingevuld, werd deze onbruikbaar verklaard. 73% houdt in dat de schaal van leerklimaat is ingevuld en de schaal van transformationeel leiderschap. Zoals in hoofdstuk 3 beschreven bestaat de steekproef uit 62 (66%) mannen en 32 (34%) vrouwen. Waarvan 25 (26,6%) respondenten parttime werken en 69 (73,4%) fulltime werken. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 47,8 jaar. In tabel 1 is te zien dat mbo docenten binnen STC gemiddeld een 2,78 scoren voor professioneel leren, dit betekent dat de gemiddelde docent zelden tot soms heeft aangegeven te participeren in professionele leeractiviteiten. Verder is te zien dat er een hoge standaarddeviatie is van 1,030 bij keeping up-to-date: trainingen volgen. Dit betekent dat de antwoorden van de respondenten verder uit elkaar liggen terwijl het gemiddelde 2,27 is. Dat houdt dus in dat er ook relatief laag is gescoord op keeping up-to-date: trainingen volgen. Zoals beschreven zijn alle schalen betrouwbaar en consistent (zie hoofdstuk 3). Uit de vragenlijst hoefden geen items verwijderd te worden om de schaal nog betrouwbaarder te maken.

Tabel 1

Beschrijvende statistiek afhankelijke- en onafhankelijke variabelen

	N	Bereik	Gemiddelde	SD	Cronbach's Alpha	N items
Professioneel leren	94	1-5	2,78	,633	,915	21
Keeping up-to-date: lezen	94	1-5	3,00	,918	,835	3
Keeping up-to-date: trainingen volgen	94	1-5	2,27	1,030	,928	2
Experimenteren	94	1-5	2,79	,846	,870	5
Reflecteren en feedback vragen	94	1-5	3,42	,710	,704	3
Samenwerken	94	1-5	2,58	,768	,957	10
Transformationeel leiderschap	94	1-5	3,25	,853	,962	15
Individuele ondersteuning en intellectuele stimulans	94	1-5	3,40	,886	,957	10
Initiëren en identificeren van een visie	94	1-5	2,95	,962	,939	5
Leerklimaat	94	1-5	3,35	,506	,918	29
Autonomie en verantwoordelijkheid	94	1-5	4,00	,603	,817	5
Regels over hoe het werk uitgevoerd moet worden	94	1-5	2,81	,636	,754	5
Mogelijkheden om te ontwikkelen	94	1-5	2,15	,721	,861	7
Teamstijl	94	1-5	3,66	,725	,864	6
Tijd	94	1-5	2,95	,747	,718	3
Informatievoorziening	94	1-5	3,19	,706	,691	3

Noot. N=94.

4.2 Correlatieanalyse

Om vast te stellen of de centrale concepten in dit onderzoek met elkaar samenhangen, is eerst een correlatieanalyse uitgevoerd (zie tabel 2). In de correlatieanalyse staat 1 voor een perfecte samenhang tussen de variabelen en 0 staat voor geen samenhang. Een correlatie geeft alleen een verband aan, maar geeft geen causale relatie aan. Een positief getal houdt in dat er een positief verband is (Field, 2009). Een negatief getal geeft aan dat er een negatief verband is.

Zoals beschreven in hoofdstuk 3 wordt in de verdere analyses alleen gewerkt met de totaal schaal van professioneel leren vanwege technische redenen, de relatief kleine steekproef en de hoeveelheid sub schalen van de afhankelijke variabelen. Uit onderstaande correlatie tabel kan worden opgemaakt dat professioneel leren, de afhankelijke variabele, positief en significant samenhangt met de onafhankelijke variabelen; transformationeel leiderschap ($r=,267^{**}$) en leerklimaat ($r=,271^{**}$). Van transformationeel leiderschap heeft het initiëren van een visie een hogere correlatie ($r=,334^{**}$) met professioneel leren dan individuele ondersteuning en intellectuele stimulans ($r=0,204^*$). Vanuit het leerklimaat correleert de sub schaal autonomie en verantwoordelijkheid het hoogst ($r=,324^{**}$) met professioneel leren. Daarnaast is te zien dat de controle variabelen nauwelijks en niet significant samenhangen met professioneel leren, transformationeel leiderschap of leerklimaat. Bovendien is te zien is dat transformationeel leiderschap en leerklimaat relatief hoog, positief en significant met elkaar correleren ($r=0,689^{**}$). Alle sub schalen van leerklimaat correleren significant en positief met alle sub schalen van transformationeel leiderschap. Dat betekent dat de sub schalen van leerklimaat en transformationeel leiderschap positief met elkaar samenhangen, met andere woorden; een hogere waarde bij leerklimaat gaat samen met een hogere waarde bij transformationeel leiderschap. Tot slot is het van belang om naar de controle variabelen te kijken en te zien dat van geslacht (man=1 en vrouw=0) en dienstverband (fulltime=1 en parttime=0) dummy variabelen zijn gemaakt. Geslacht correleert negatief en significant met individuele ondersteuning en intellectuele stimulans ($r=-,224^*$). Dit betekent dat er een verschil is tussen mannen en vrouwen als het gaat om individuele ondersteuning en intellectuele stimulans. Het negatieve getal houdt in dat mannen minder individuele ondersteuning en intellectuele stimulans ervaren dan vrouwen. Daarnaast correleert geslacht positief met leeftijd ($r=0,347^{**}$) en dienstverband ($r=,330^{**}$). Daarmee kan alleen iets gezegd worden over de leeftijd en het dienstverband van mannen ten opzichte van vrouwen. De positieve getallen houden in dat mannen in deze steekproef vaker ouder zijn en een fulltime dienstverband hebben.

Tabel 2

Correlatieanalyse professioneel leren, transformatieel leiderschap, leerklimaat en controle variabelen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Professioneel leren													
2. Transformatieel leiderschap	,267**												
3. Individuele ondersteuning en intellectuele stimulans	,204*	,966**											
4. Initiëren en identificeren van een visie	,334**	,881*	,729*										
5. Leerklimaat	,271**	,689**	,666**	,608*									
6. Autonomie en verantwoordelijkheid	,324**	,368**	,359**	,318**	,614**								
7. Regels over hoe het werk uitgevoerd moet worden	,273**	,501**	,440**	,524**	,795**	,374**							
8. Mogelijkheden om te ontwikkelen	,193	,143	,647**	,675**	,477**	,804**	,425**						

9. Teamstijl	,134	,559**	,542**	,490**	,756**	,347**	,469**	,462**					
10. Tijd	,141	,295**	,272**	,285**	,615**	,252*	,593**	,350**	,372**				
11. Informatie voorziening	,120	,438**	,379**	,466**	,678**	,279**	,683**	,471**	,403**	,336**			
12. Leeftijd	-,135	-,077	-,111	-,001	,002	-,109	,126	,040	-,196	,151	,154		
13. Geslacht (man=1;vrouw=0)	,014	-,177	-,224*	-,059	-,129	-,167	-,009	-,117	-,182	,147	-,149	,347**	
14. Dienstverband (fulltime=1; parttime=0)	-,058	-,132	-,083	-,200	-,138	-,124	-,089	-,068	-,166	,027	-,147	,104	,330**

Noot. *P<,05, **P<,01, ***P=,000, N=94.

4.3 Multivariate analyse

4.3.1 Hypothese 1 en 2: leerklimaat, transformatieel leren en professioneel leren

In tabel 3 is de output van de multivariate regressie analyse te zien. In model 1 worden alleen de controle variabelen; leeftijd, geslacht en dienstverband, getoetst in relatie tot professioneel leren. Waarna in model 2 transformatieel leiderschap wordt toegevoegd aan de controle variabelen. Tot slot worden in model 3 ook het leerklimaat toegevoegd.

Als eerst is gekeken naar de invloed van de controle variabelen¹ op professioneel leren. In model 1 zijn alleen de controle variabelen getoetst. De F-waarde is niet significant, dit houdt in dat er geen model is om te toetsen, omdat geen van de verbanden significant zijn (Field, 2009). De controle variabelen verklaren slechts 2,7% in de variantie van professioneel leren.

Vervolgens is gekeken naar de invloed van transformatieel leiderschap en leerklimaat op professioneel leren. Volgens hypothese 1 wordt verondersteld dat transformatieel leiderschap een positieve invloed heeft op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. Volgens hypothese 2 wordt verondersteld dat leerklimaat een positieve en significante invloed heeft op professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. In model 2 is een positief en significant effect te zien van transformatieel leiderschap op professioneel leren onder mbo docenten binnen STC ($\beta = ,271$; $p < ,01$). In model 3 is te zien dat de relatie tussen transformatieel leiderschap en professioneel leren verdwijnt na toevoeging van leerklimaat. In model 3 is zowel de relatie tussen transformatieel leiderschap en professioneel leren als de relatie tussen leerklimaat en professioneel leren niet significant.

¹ Van de nominale controlevariabelen geslacht (1=man; 0=vrouw) en dienstverband (1=fulltime; 0=parttime) zijn dummy variabelen gemaakt.

Tabel 3

Regressieanalyse met totale variabelen

Variabelen	Professioneel leren		
	Model 1	Model 2	Model 3
(Constant)	3,282	2,553	2,116
Leeftijd	-,160	-,155	-,167
Geslacht (1=man; 0=vrouw)	,093	,132	,135
Dienstverband (1=fulltime; 0=parttime)	-,072	-,049	-,040
Transformationeel leiderschap		,271**	,147
Leerklimaat			,181
R2	,027	0,098	0,115
F	0,836	2,418	2,289

Noot. *P<0,05, **P<0,01, ***P=0,000, N=94.

Omdat de verbanden niet meer significant zijn als beide variabelen in het model zitten, is gekeken naar hoe deze relaties precies in elkaar zitten. Daarom is een multivariate regressieanalyse uitgevoerd met alle sub schalen van transformationeel leiderschap en leerklimaat, zie tabel 4. In model 1 worden wederom alleen de controle variabelen; leeftijd, geslacht en dienstverband getoetst in relatie tot professioneel leren. Waarna in model 2 de sub schalen van transformationeel leiderschap worden toegevoegd aan de controle variabelen. Tot slot worden in model 3 ook de sub schalen van leerklimaat toegevoegd.

In model 2 is gekeken naar wat de invloed is van de sub schalen van transformationeel leiderschap op professioneel leren. Volgens hypothese 1 wordt verondersteld dat transformationeel leiderschap een positieve invloed heeft op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. In model 2 is te zien dat transformationeel leiderschap voor een deel een positieve en significante invloed heeft op professioneel leren. De hypothese wordt dus deels bevestigd. Alleen het initiëren en identificeren van een visie heeft een positieve en significante invloed op professioneel leren ($\beta=,413$; $p<,05$). Dat betekent dat met iedere stap hoger op de initiëren en identificeren van een visie schaal het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC met 0,413 omhoog gaat, gecontroleerd voor leeftijd, geslacht en dienstverband. In model 1 is te zien dat de controle variabelen alleen 2,7% van de variantie in professioneel leren verklaren.

Door toevoeging van transformationeel leiderschap in model 2 gaat dit omhoog naar 14,1%. Hypothese 1 wordt deels bevestigd.

Daarna is gekeken naar de invloed van de sub schalen van leerklimaat op professioneel leren. Volgens hypothese 2 wordt verondersteld dat leerklimaat een positieve en significante invloed heeft op professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. In model 3 is te zien dat leerklimaat voor een deel een positieve en significante invloed heeft op professioneel leren. De hypothese wordt dus deels bevestigd. Alleen de sub schaal autonomie en verantwoordelijkheid heeft een positieve en significante invloed heeft op professioneel leren ($\beta=,236$; $p<,05$). Dat betekent dat met ieder punt hoger op de autonomie en verantwoordelijkheid schaal het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC met 0,236 omhoog gaat, gecontroleerd voor leeftijd, geslacht, dienstverband, regels over het werk, mogelijkheden om te ontwikkelen, teamstijl, tijd, informatievoorziening, individuele ondersteuning en intellectuele stimulans en tot slot initiëren en identificeren van een visie. De verklaarde variantie gaat van 14,1% in model 2 naar 23% in model 3 door toevoeging van het leerklimaat. Dit betekent dat het onderzoeksmodel beter wordt als ook het leerklimaat wordt opgenomen in het model naast transformationeel leiderschap. Hypothese 2 wordt deels bevestigd.

Tabel 4

Regressieanalyses met de sub schalen en professioneel leren als afhankelijke variabele

Variabelen	Professioneel leren		
	Model 1	Model 2	Model 3
(Constant)	3,282	2,692	2,050
Leeftijd	-,160	-,172	-,185
Geslacht (man=1;vrouw=0)	,093	,072	,063
Dienstverband (fulltime=1; parttime=0)	-,072	,011	,015
Transformationeel leiderschap:			
Individuele ondersteuning en intellectuele stimulans		-,100	-,182
Initiëren en identificeren van een visie		,413**	,383*
Leerklimaat:			
Autonomie en verantwoordelijkheid			,236*
Regels over hoe het werk gedaan moet worden			,226
Mogelijkheden om te ontwikkelen			,072
Teamstijl			-,133
Tijd			-,022
Informatie voorziening			-,143
R2	,027	,141	,230
F	0,836	2,901*	2,229*

Noot. *P<,05, **P<,01, ***P=,000, N=94.

4.3.2 Hypothese 3: Mediatie effect van het leerklimaat

Om te testen of er sprake is van mediatie van leerklimaat in de relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren, zijn drietal voorwaarden geschetst die betrekking hebben op de multivariate regressieanalyse (Baron & Kenny, 1986; Field, 2009):

1. X (transformationeel leiderschap) moet een significant en totaal effect op Y (professioneel leren) hebben. Als hier geen sprake van is, heeft het geen zin om te testen of er een mediatie effect optreedt. Er moet sprake zijn van een hoofdverband.
2. X (transformationeel leiderschap) moet een significant effect hebben op Z (leerklimaat). Anders kan er geen sprake zijn van mediatie.
3. Z (leerklimaat) moet een significant direct effect hebben op Y (professioneel leren) wanneer Z (leerklimaat) wordt toegevoegd aan stap 1.

Het mediatie effect wordt definitief getoetst met de sub schalen van transformationeel leiderschap en leerklimaat, omdat aan voorwaarde 3 van Baron & Kenny (1986) met de totaal schalen volgens tabel 3 model 3 niet wordt voldaan. Het significante effect van transformationeel leiderschap op professioneel leren verdwijnt namelijk wanneer leerklimaat wordt toegevoegd aan het model. Ook volgens de Hayes methode (2013) is er met de totaal schalen geen sprake van mediatie omdat de *bootstrapped confidence intervals* niet tussen 0 en 1 liggen. Er is wel extra gekeken naar het effect van transformationeel leiderschap op het leerklimaat, omdat het verband tussen deze variabelen sterk is, zie tabel 5. Transformationeel leiderschap heeft een positief en significant effect op het leerklimaat ($\beta = ,685$, $p = ,000$). Met iedere stap hoger op de transformationeel leiderschapsschaal wordt verwacht dat het leerklimaat met 0,685 toeneemt. Er is gecontroleerd voor leeftijd, geslacht en een dienstverband. De controlevariabelen hebben geen significant effect op het leerklimaat. Met behulp van transformationeel leiderschap kan maar liefst 48,1% in de variantie van het leerklimaat verklaard worden, een sterk verband. In de conclusie en discussie wordt deze bevinding verder besproken.

Tabel 5

Regressieanalyse met leerklimaat als afhankelijke variabele

Variabelen	Model 1	Model 2
Constant	3,395	1,923
Leeftijd	,052	,065
Geslacht (man=1; vrouw=0)	-,112	-,014
Dienstverband (fulltime=1; parttime=0)	-,107	-,049
Transformationeel leiderschap		0,685***
R ²	,029	0,481
F	,902	20,641***

Noot. *P<,05, **P<,01, ***P=,000, N=94.

Op basis van de bevindingen in tabel 4 met alle subschalen van transformationeel leiderschap en leerklimaat, is onderzocht of autonomie en verantwoordelijkheid de relatie tussen het initiëren van een visie en professioneel leren medieert. Voorwaarde 1 is hierboven besproken; het initiëren en identificeren van een visie heeft een direct significant effect op professioneel leren ($\beta=,413$; $p<,05$). Ook wordt aan voorwaarde 2 van Kenny & Baron (1986) voldaan in tabel 6; het directe effect van het initiëren en identificeren van een visie (sub schaal transformationeel leiderschap) op autonomie en verantwoordelijkheid (sub schaal leerklimaat) is positief en significant ($\beta=,308$; $p<0,01$). Daarnaast is te zien dat het directe effect van het initiëren en identificeren van een visie ($\beta=,383$; $p<,05$) en autonomie en verantwoordelijkheid ($\beta=,236$; $p<,05$) op professioneel leren beide positief en significant is. Dus ook aan voorwaarde 3 wordt voldaan, zie tabel 4. Tot slot is volgens de Hayes methode (2013) een significant indirect effect van transformationeel leiderschap op professioneel leren via het leerklimaat ($\beta=,077$) waarbij de *bootstrapped confidence intervals* tussen 0 en 1 liggen (BCa BI [,0135; ,1634]), wat inhoudt dat er sprake is van mediatie (Field, 2009). Deze mediatie houdt in dat de relatie tussen het initiëren en identificeren van een visie en professioneel leren verklaard kan worden aan de hand van autonomie en verantwoordelijkheid. Hypothese 3: De relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren binnen STC wordt gemedieerd door het leerklimaat, wordt daarom deels bevestigd. Zie figuur 5 voor het empirisch model van de mediatie.

Tabel 6

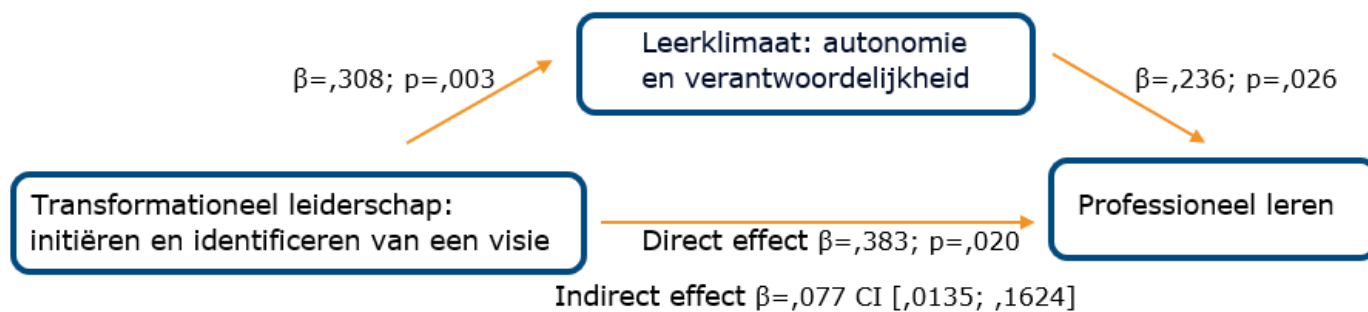
Regressieanalyse met autonomie en verantwoordelijkheid (leerklimaat) als afhankelijke variabele

Variabelen	Model 1	Model 2
Constant	4,360	3,746
Leeftijd	-,059	-,065
Geslacht (man=1; vrouw=0)	-,121	-,121
Dienstverband (fulltime=1; parttime=0)	-,078	-,016
Initiëren en identificeren van een visie		,308**
R2	,036	,127
F	1,129	3,244*

Noot. * $P < ,05$, ** $P < ,01$, *** $P = ,000$, $N = 94$.

Figuur 5

Het empirisch model van het initiëren en identificeren van een visie (transformationeel leiderschap) als voorspeller van professioneel leren, gemedieerd door autonomie en verantwoordelijkheid (leerklimaat).



4.4 Resultaten open vragen

Op de vraag hoe docenten gemotiveerd worden om aan een training of cursus mee te doen, antwoordden docenten over het algemeen gemotiveerd te worden door trainingen die van toegevoegde waarde zijn voor de dagelijkse werkzaamheden en wanneer deze relevant zijn voor de praktijk. Een training moet volgens hen op niveau zijn, waardoor de docenten worden uitgedaagd en daardoor echt nieuwe dingen leren. Verder blijkt tijd een grote rol te spelen in de motivatie. Een respondent geeft aan gemotiveerd te raken om een training te doen *“als dit tijdens werktijden is en ik medewerking van planning krijg op een goede wijze mijn lessen te verplaatsen. Dus niet ineens die lessen op bijna onmogelijke tijden”*. Respondenten geven aan gefaciliteerd te willen worden in de tijd die zij nodig hebben voor een training, zodat de werkdruk die zij ervaren niet wordt verhoogd. Ook keuzevrijheid en informatievoorziening over trainingen zijn factoren die de docenten motiveren. Docenten willen zelf kunnen kiezen voor een training die past bij hun persoonlijke interesses of relevant is voor hun werkzaamheden en willen niet dat een training wordt opgelegd vanuit het management.

Daarnaast is gevraagd wat medewerkers nodig hebben vanuit hun werkomgeving om bij te blijven leren. Maar liefst 45,7% van de docenten geeft bij deze vraag aan meer tijd nodig te hebben vanuit hun werkomgeving om bij te blijven leren. Ook bij deze vraag geven docenten aan meer informatie van hun leidinggevende te willen ontvangen over het aanbod van trainingen. Zo geeft een respondent aan behoefte te hebben aan:

“Meer flexibiliteit vanuit de managers om cursussen te volgen en hier tijd voor vrij te maken. Niet een cursus na/voor de lessen, maar een hele dag hiervoor uitroosteren zodat je ook de tijd krijgt om je hier volledig voor in te zetten. Meer aanbod vanuit de managers om bepaalde cursussen te volgen binnen en buiten het STC”

Bovendien komt in de antwoorden op de vraag wat docenten nodig hebben vanuit hun leidinggevende het terugkerende antwoord ‘tijd’ veelvuldig voor. Een docent reageert: *“We geven tegenwoordig zoveel uren les dat alles buiten het lesgeven wordt gezien als verzwarend van de werkdruk”*. Daarnaast geven docenten aan aangemoedigd te willen worden door hun leidinggevende en meermaals het gesprek aan te willen gaan over hun ontwikkeling, men wilt *“tijd om hierover te spreken”*. Tegelijkertijd geven 12 van de 94 docenten aan, in het voordeel van STC, niks meer nodig te hebben dan dat zij nu al krijgen van hun leidinggevende.

Om in samenwerking te blijven leren blijkt dat docenten behoefte hebben aan een gezamenlijk doel, een duidelijke visie en *‘een stip op de horizon om naartoe te werken’*. De respondenten geven aan behoefte te hebben aan een plan met structuur en wederom voldoende tijd om samen te leren.

Op de vraag op welke manier docenten up-to-date gehouden willen worden, komt over het algemeen het bestuderen van vakliteratuur; educatieve sites op internet bezoeken; vakinhoudelijke of pedagogische literatuurlezen; deelnemen aan een studiedag of trainingen, zoals bevraagd door de vragenlijst van Evers en collega's (2015) wel terug in de antwoorden. De vragenlijst is door de auteurs oorspronkelijk gevalideerd op basis- en middelbare school docenten. Daarom is gekeken of docenten binnen STC nog op een andere manier up-to-date willen blijven. Docenten geven aan up-to-date te willen blijven door contact te houden met de praktijk, het bedrijfsleven en met collega's uit de sector. STC is een vakinstelling en de studenten binnen de onderwijsinstelling worden opgeleid voor een specifiek vak. Vijf docenten geven aan stage te willen lopen binnen het bedrijfsleven om zo bij te blijven in hun vakkennis. Ook geven de respondenten aan, aan online bijeenkomsten te willen deelnemen, mails, digitaal nieuws en natuurlijk informatie te willen via de STC Academy.

4.5 Deelconclusie resultaten

Op basis van de resultaten valt te concluderen dat hypothese 1 deels is aangenomen. Alleen het initiëren en identificeren van een visie als onderdeel van transformationeel leiderschap heeft een positieve en significante invloed op professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. Ook hypothese 2 wordt deels aangenomen. Alleen autonomie en verantwoordelijkheid als onderdeel van het leerklimate heeft een positieve en significante invloed op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. H3 wordt eveneens deels aangenomen. Autonomie en verantwoordelijkheid (leerklimate) medieert de relatie tussen het initiëren en identificeren van een visie (transformationeel leiderschap) en professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. In de open vragen geven docenten vooral aan meer tijd nodig te hebben vanuit hun werkomgeving en vanuit hun leidinggevenden om professioneel te leren. Ook worden docenten gemotiveerd door trainingen die van een hoog niveau zijn en daarmee van toegevoegde waarde zijn voor in de praktijk. Tot slot wilt men graag een gesprek voeren over professionalisering en een visie om naartoe te werken.

Hoofdstuk 5. Conclusie en aanbevelingen

In het vorige hoofdstuk zijn de analyses en de resultaten daarvan beschreven. In dit afsluitende hoofdstuk wordt duidelijk wat er geconcludeerd kan worden uit deze studie en volgt een theoretische en methodologische reflectie en discussie. Als eerst wordt ingegaan op de deelvragen van het onderzoek. Vervolgens zal de hoofdvraag beantwoord worden. Daarnaast wordt ingegaan op de beperkingen van deze studie en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Tot slot worden aanbevelingen gedaan voor STC Group.

5.1 Beantwoording deelvragen

Het doel van deze studie is om te verklaren welke organisatiefactoren docenten in het middelbaar beroepsonderwijs binnen STC motiveren om bezig te zijn met professioneel leren. Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag: *"in welke mate bevordert transformationeel leiderschap, professioneel leren onder docenten in het middelbaar beroepsonderwijs binnen STC en wat is de rol van het leerklimaat in deze relatie?"* zijn in hoofdstuk 1 deelvragen geformuleerd. Het antwoord op deze hoofd- en deelvragen is middels een kwantitatieve studie uitgevraagd waarbij surveys zijn uitgezet onder docenten in het mbo binnen STC. De deelvragen worden hieronder beantwoord, daarna wordt de hoofdvraag beantwoord.

5.1.1 Deelvraag 1: Op welke manier kan transformationeel leiderschap binnen STC bijdragen aan professioneel leren onder mbo docenten?

Om antwoord te geven op deelvraag 1 wordt teruggeblikt op de literatuur. Transformationeel leiderschap is een type leiderschap dat zich richt op ontwikkeling en verandering (Bass, 1985). Door middel van transformationeel leiderschap wordt gefocust op een visie op de toekomst en het inspireren en stimuleren van medewerkers (Evers, et al., 2011). In de literatuur worden in het onderwijs drie kerndimensies van transformationeel leiderschap onderscheiden: het bieden van individuele ondersteuning, het geven van intellectuele stimulans en het initiëren en identificeren van een visie (De Hoogh, et al., 2004; Evers, et al., 2011; Geijsel, et al., 2009; Klaessen, 2015; Thoonen, et al., 2011; Vermeulen, et al., 2020). Vanuit de literatuur wordt verwacht dat transformationeel leiderschap een positieve en significante invloed heeft op het professioneel leren onder docenten (Amitay, Popper & Lipshitz, 2005; Geijsel et al., 2009; Kim & Park, 2020; Runhaar, 2008, Thoonen et al., 2011). Docenten zouden door transformationeel leiderschap hun eigen doelen kunnen koppelen aan de doelen en visie van de organisatie en zouden zich daardoor ook vast kunnen houden aan deze visie.

In tegenstelling tot de literatuur toont deze studie aan dat transformationeel leiderschap in twee in plaats van drie dimensies is te onderscheiden. Uit de analyses blijkt dat het bieden van individuele ondersteuning en het geven van intellectuele stimulans onder één dimensie vallen en dat het initiëren en identificeren van een visie een aparte

dimensie is. Het antwoord op deelvraag 1 is dat alleen het initiëren en identificeren van een visie als onderdeel van transformationeel leiderschap het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC significant bevordert. Hypothese 1; transformationeel leiderschap heeft een positieve invloed op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC, wordt daarom deels bevestigd. Als leidinggevend binnen STC professioneel leren willen stimuleren, dan is het op basis van dit onderzoek van belang dat zij het initiëren en identificeren van een visie toepassen in de praktijk.

5.1.2 Deelvraag 2: In welke mate bevordert het leerklimaat binnen STC professioneel leren onder mbo docenten?

Om antwoord te geven op deelvraag 2 wordt wederom teruggeblikt op de literatuur. Professioneel leren wordt aangeduid als een continu proces waarbij de docent zelf verantwoordelijk is voor het eigen leren (Avalos, 2011; Webster-Wright, 2009). Daardoor wordt de docent een actieve deelnemer in het construeren van leren en is mede-eigenaar. Vanuit de literatuur wordt verwacht dat het leerklimaat een positief en significant effect heeft op professioneel leren (Evers, et al., 2015; Shoshami & Eldor, 2016; Van Veelen, et al., 2016). Het leerklimaat wordt omschreven als de inzet van een onderwijsinstelling om een omgeving te creëren waar leren is ingebed in het dagelijkse werk, waarbij structureel mogelijkheden worden geboden voor leren en ontwikkelen (Shoshani & Eldor, 2016).

Het antwoord op deelvraag 2 is dat autonomie en verantwoordelijkheid als onderdeel van het leerklimaat het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC significant bevordert. Hypothese 2; een leerklimaat heeft een positieve invloed op het professioneel leren onder mbo docenten binnen STC, wordt daarom deels bevestigd. Dit sluit aan bij de veronderstelling vanuit de zelfbeschikkingstheorie (zie hoofdstuk 2), waarbij autonomie één van de basisbehoeften is voor intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Volgens Deci en Ryan (2000) is intrinsieke motivatie bepalend voor duurzaam gedrag en de kwaliteit van de resultaten. Hoe meer de regulatie van het gedrag bij de medewerker ligt, dus intrinsiek, hoe duurzamer het gedrag van de medewerker en hoe beter de resultaten zijn. Als de organisatie professioneel leren onder docenten wil stimuleren, dan is het op basis van dit onderzoek van belang dat docenten autonomie en verantwoordelijkheid ervaren.

5.1.3 Deelvraag 3: Welke rol speelt leerklimaat in de relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren onder mbo docenten binnen STC?

Op basis van de theorie werd verwacht dat het leerklimaat de relatie tussen professioneel leren en transformationeel leiderschap medeert. Evers, et al. (2016) konden namelijk geen directe relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren aantonen en raadde daarom aan mediërende factoren te onderzoeken. Terwijl de studie van Kim &

Park (2020) aantoonde dat transformationeel leiderschap via organisatie klimaat het organisatie leren beïnvloedt.

Het antwoord op deelvraag 3 is dat deze studie alleen een mediërende rol van autonomie en verantwoordelijkheid (leerklimaat) kan aantonen in de relatie tussen het initiëren en identificeren van een visie (transformationeel leiderschap) en professioneel leren. Hypothese 3; de relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren binnen STC wordt gemedieerd door het leerklimaat, kan dus deels worden aangenomen. Als STC professioneel leren wil stimuleren, dan is het op basis van dit onderzoek van belang dat zij docenten autonomie en verantwoordelijkheid laten ervaren en leidinggevenden het initiëren en identificeren van een visie toepassen in de praktijk.

5.2 Conclusie hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *"in welke mate bevordert transformationeel leiderschap, professioneel leren onder docenten in het middelbaar beroepsonderwijs binnen STC en wat is de rol van het leerklimaat in deze relatie?"*. Het antwoord op deze hoofdvraag is tweeledig. Ten eerste blijkt dat de relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren en de relatie tussen leerklimaat en professioneel leren niet meer significant is wanneer transformationeel leiderschap en leerklimaat beide in het model zitten (zie hoofdstuk 4, tabel 3). Deze uitkomst is enerzijds verrassend en anderzijds een verwachte uitkomst. Uit de literatuur bleek inderdaad een duidelijk effect van transformationeel leiderschap en het leerklimaat afzonderlijk (Amitay, Popper & Lipshitz, 2005; Evers, et al., 2015; Geijsel et al., 2009; Kim & Park, 2020; Runhaar, 2008, Thoonen et al., 2011). Bovendien bleek uit de literatuur ook dat het leerklimaat een mediërende rol kan spelen tussen het organisatie leren en transformationeel leiderschap (Kim & Park, 2020). Omdat de significantie verdwijnt wanneer beide variabelen in het model zitten, kon er geen mediatie getoetst worden met de totaal schalen van transformationeel leiderschap en leerklimaat.

Ten tweede is om deze reden dieper gekeken naar de relaties tussen professioneel leren en de sub dimensies van de transformationeel leiderschap en leerklimaat (zie de antwoorden op de deelvragen). Het antwoord op de hoofdvraag luidt als volgt: transformationeel leiderschap bevordert professioneel leren door het initiëren en identificeren van een visie en het leerklimaat medieert deze relatie doordat medewerkers autonomie en verantwoordelijkheid ervaren.

5.3 Discussie

In deze paragraaf komt de kritische reflectie op de literatuur en het onderzoeksproces aan bod. In de reflecties worden methodologische en theoretische beperkingen van dit onderzoek toegelicht. De beperkingen zijn belangrijk om te bespreken, omdat deze factoren mogelijk de resultaten van het onderzoek hebben beïnvloed. Tot slot worden aanbevelingen gedaan voor STC Group.

5.3.1 Theoretische reflectie

Bijdragen aan de literatuur

Dit onderzoek draagt op verschillende manieren bij aan de wetenschappelijke literatuur. Ten eerste draagt dit onderzoek bij aan de wetenschap, omdat het heeft plaatsgevonden in 2021, in tijden van een pandemie. Volgens Avalos (2011) verdient het aanbeveling om altijd onderzoek te blijven doen naar professioneel leren van docenten, omdat volgens haar onderzoek naar professioneel leren onder docenten altijd onderhevig is aan de tijd waarin het onderzoek plaatsvindt.

Ten tweede is deze studie een toevoeging aan de literatuur doordat is gebleken dat transformationeel leiderschap en het leerklimate (organisatie factoren) deels bijdragen aan de ontwikkeling van medewerkers en de motivatie van docenten om te participeren in professioneel leren. Uit voorgaand onderzoek bleek dat kennis over welke organisatiefactoren bijdragen aan de ontwikkeling en de motivatie van docenten om te participeren in professioneel leren schaars is (Appova & Arbaugh, 2018; Evers, Van der Heijden & Kreijns, 2015).

Ten derde wordt met deze studie een bijdrage aan de literatuur geleverd, omdat met de resultaten voorzichtige uitspraken gedaan kunnen worden over alle docenten in het mbo in Nederland. Dit onderzoek vond plaats onder docenten in het middelbaar beroepsonderwijs, voorgaande studies deden vooral onderzoek naar professioneel leren van docenten in het primair of secundaire onderwijs (vb. Basikin, 2020; Kwakman, 2003; Labone & Long, 2014; Thoonen, et al, 2011).

Ten vierde heeft deze studie bijgedragen door het gehele leerklimate te meten en de invloed daarvan op professioneel leren. Deze studie toont echter wel aan dat alleen autonomie en verantwoordelijkheid, onderdeel van het leerklimate, invloed heeft op professioneel leren. Voorgaande studies deden vooral onderzoek naar delen van het leerklimate (Van Veelen, et al., 2017).

Tot slot draagt dit onderzoek bij aan de wetenschap, omdat de vragenlijst over professioneel leren is gevalideerd bij mbo docenten (binnen STC). Dit was de aanbeveling van de auteurs die de vragenlijsten hebben ontwikkeld (Evers, et al., 2015). In tegenstelling tot het professioneel leren van docenten op basis- en middelbare scholen, blijkt uit de factoranalyse dat er geen onderscheid gemaakt kan worden in samenwerken

met collega's om de lessen te verbeteren en samenwerken met collega's om de school te verbeteren. In de oorspronkelijke lijst van Kwakman (2003) werd dit onderscheid ook niet gemaakt. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat docenten de perceptie hebben dat wanneer zij bezig zijn met het verbeteren van de kwaliteit van de lessen, zij daarmee ook de kwaliteit van de school verbeteren. Mogelijk kan vervolgonderzoek zich richten op professionaliseringsactiviteiten in het middelbaar beroepsonderwijs waarbij wordt gekeken of er een verschil is tussen professionaliseringsactiviteiten in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs.

Reflectie met betrekking tot de verwachtingen

Op basis van de literatuur zijn drie verwachtingen geschetst. Niet alle verwachtingen kwamen uit in dit onderzoek. Daarom is in de literatuur gezocht naar mogelijke verklaringen. Kort gezegd werd verwacht dat transformationeel leiderschap en leerklimaat beide een positief en significant effect zouden hebben op het professioneel leren onder docenten in het mbo binnen STC (Hetland, et al., 2011; Shoshami & Eldor, 2016; Thoonen, et al., 2011; Van Veelen, et al., 2016; Vermeulen, Van Acker, Kreijns & Van Buuren, 2015; Vermeulen, Kreijns & Evers, 2020). Deze verwachting is deels terug te zien in de resultaten. Uit de resultaten blijkt namelijk dat alleen het initiëren en identificeren van een visie (onderdeel van transformationeel leiderschap) en het ervaren autonomie en verantwoordelijkheid (onderdeel van het leerklimaat) een positief en significant effect hebben op het professioneel leren onder docenten in het mbo binnen STC.

De verwachtingen komen mogelijk niet helemaal uit, omdat uit de open antwoorden blijkt dat tijd een grote rol speelt in de motivatie voor professioneel leren. Uit de open antwoorden komt sterk naar voren dat wanneer docenten meer tijd krijgen om aan een training mee te doen, zij meer gemotiveerd zijn om dat te doen (zie hoofdstuk 4). Het is opmerkelijk dat in de kwantitatieve analyse geen verband is gevonden tussen de sub dimensie tijd en professioneel leren. Mogelijk dekken de vragen over de tijd niet de lading en moeten er meer vragen gesteld worden over tijd in relatie tot leren, het gaat immers over het leerklimaat. In de open antwoorden is te zien dat tijd gepaard gaat met werkdruk en dat professioneel leren daardoor niet wordt gezien als positief middel maar als werklast.

De uitkomsten zijn mogelijk te verklaren vanuit het Job Demands-Resources Model (Demerouti, Bakker, Nachreiner, Schaufeli, 2001). Job demands (werkeisen) worden gezien als stressoren waarbij energie wordt gevraagd van medewerkers. De job demands worden over het algemeen gerelateerd aan uitputting en burnouts. Job resources (werkmiddelen) worden daarentegen juist gezien als motivatoren en geven energie. Bij een gebrek aan werkmiddelen wordt verwacht dat medewerkers niet meer betrokken zijn. Volgens de theorie reduceren de job resources de job demands. De werkeisen en werkmiddelen moeten in balans zijn om betrokken medewerkers te hebben zonder

uitputtingsklachten. Uit de open antwoorden blijkt dat medewerkers professioneel leren zien als werkdruk verhogend, een job demand. Terwijl ontwikkeling juist gezien zou moeten worden als job resource (Demerouti, Bakker, Nachreiner, Schaufeli, 2001). Werkdruk wordt benoemd als job demand (Bakker & Demerouti, 2007). In de studie van Evers, Van der Heijden, Kreijns en Vermeulen (2016) worden job demands positief in verband gebracht met professioneel leren. Vanuit de beredenering dat wanneer de demands niet te hoog zijn, er sprake is van een actieve werkhouding die doorwerkt bij professioneel leren. Maar wanneer de demands te hoog zijn, verwachten zij dat dit verband niet meer positief is. Wat dus mogelijk van toepassing is in deze situatie waarbij de werkdruk te hoog is en er daardoor geen positief verband meer is tussen job demands en professioneel leren. Daarom zou in vervolgonderzoek meer aandacht moeten worden besteed aan de werkdruk die mbo docenten ervaren in relatie tot het willen leren.

Tot slot werd verwacht dat het leerklimaat de relatie tussen transformationeel leiderschap en professioneel leren van docenten medieert (Kim & Park, 2020). Deze verwachting is deels terug te zien in de resultaten van dit onderzoek. Het ervaren van autonomie en verantwoordelijkheid (leerklimaat) medieert de relatie tussen het initiëren van een visie (transformationeel leiderschap) en professioneel leren onder mbo docenten binnen STC. Opvallend is dat transformationeel leiderschap maar liefst 48,1% verklaart in de variantie van het leerklimaat (zie hoofdstuk 4, tabel 3). Dat betekent dat transformationeel leiderschap een relatief hoog percentage in het leerklimaat bepaalt. Ook correleren transformationeel leiderschap en leerklimaat relatief hoog ($r = ,698^{**}$).

Mogelijk is deze uitkomst te verklaren vanuit de theorie over het leerklimaat van Mikkelsen en Gronhaug (1999). In de oorspronkelijke operationalisering van het leerklimaat was leiderschap onderdeel van het leerklimaat (Mikkelsen & Gronhaug, 1999). In hun operationalisering was een sub dimensie; management relaties en stijl, opgenomen wat inging op de mate van een stimulerend management. Deze sub dimensie is niet meegenomen in de uitgezette vragenlijst, omdat deze studie specifiek ingaat op transformationeel leiderschap. Ook andere studies geven de belangrijke rol aan van leiderschap in het construeren van het leerklimaat (Kuijpers, et al., 2024; VO-Raad, 2019). Meerdere studies tonen een positieve relatie aan tussen transformationeel leiderschap en een leerklimaat, maar deze studies worden niet in relatie gebracht tot professioneel leren (Hetland, et al., 2011; Vermeulen, Van Acker, Kreijns & Van Buuren, 2015; Vermeulen, Kreijns & Evers, 2020). Daarom zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op de rol van transformationeel leiderschap in het leerklimaat in relatie tot professioneel leren.

5.3.2 Methodologische reflectie

In dit onderzoek zijn een drietal beperkingen te noemen over het onderzoeksproces. De eerste beperking van dit onderzoek is dat het heeft plaatsgevonden in tijden van een pandemie en dit heeft op verschillende manieren mogelijk invloed gehad op het onderzoek. Covid-19 zorgt al sinds maart 2020 voor consequenties in de onderwijssector. Door Covid-19 moeten veel aspecten in het onderwijs worden aangepast. Zo werken alle docenten en studenten ook vanuit huis (STC Group, 2021). Professioneel leren, transformationeel leiderschap en leerklimaat hebben daardoor mogelijk een andere vorm gekregen. Fysieke trainingen en studiedagen gingen bijvoorbeeld niet door. Opvallend is dat er relatief laag is gescoord op professioneel leren, terwijl men vanuit de praktijk weet dat docenten dit jaar nieuwe onderwijsmethoden hebben moeten leren en een andere invulling hebben moeten geven aan het onderwijsproces vanwege de pandemie. Mogelijk is dit te verklaren vanuit de theorie over formeel en informeel leren (Dochy, Gijbels, Segers & Van Den Bossche, 2011; Habermehl, et al. 2017). Waarbij informeel leren spontaan gebeurt zonder structuur. Informeel leren vindt daardoor vaak ook onbewust plaats. Daarnaast gingen gesprekken met leidinggevenden eerder over praktische zaken die kwamen kijken bij het thuiswerken in plaats van over zaken als intellectuele stimulans, individuele steun of het initiëren en identificeren van een visie. Ook lag in het algemene klimaat de focus meer op het primaire proces met alle uitdagingen die horen bij de pandemie, in plaats van dat de focus lag op het leren van docenten. Toch is in de vragenlijst geprobeerd rekening te houden met de tijd waarin het onderzoek plaatsvond. In de vragenlijst is namelijk verwerkt: "Door COVID-19 zijn sommige stellingen misschien niet helemaal toepasbaar op het afgelopen jaar, vul deze in zoals je dit in de normale situatie gedaan zou hebben." Om deze reden wordt ervan uitgegaan dat de resultaten betrouwbaar zijn.

De tweede beperking is dat het onderzoek cross-sectioneel is, de steekproef relatief klein is en bestaat uit mbo docenten die binnen één onderwijsinstelling werkzaam zijn. Door de kleine steekproef is het mogelijk dat niet alle effecten zijn gevonden. Ook is het mogelijk dat een kleine steekproef niet de gehele populatie representeert, mede omdat de steekproef bestaat uit mbo docenten die binnen één onderwijsinstelling werkzaam zijn en de resultaten één enkel moment in de tijd representeren. Om deze reden wordt aanbevolen om in het vervolg longitudinaal onderzoek te doen met een grotere steekproef die bestaat uit docenten verspreid over meerdere onderwijsinstellingen. Daarentegen komen de kenmerken van de steekproef (deels) overeen met zowel de kenmerken van de gehele populatie mbo docenten binnen STC als met de gehele populatie mbo docenten in Nederland. Daarom kunnen met deze resultaten wel uitspraken gedaan worden over de gehele populatie mbo docenten werkzaam binnen STC. Alleen voorzichtige uitspraken kunnen worden gedaan over de gehele populatie mbo docenten in Nederland.

Tot slot is een derde beperking van dit onderzoek dat ongeveer 20 respondenten niet te herleiden zijn vanuit welk college zij antwoordden. Er is gefocust op drie colleges: het college Logistiek & Vervoer, het college Procestechniek & Maintenance en het college Havens. Het is niet duidelijk of die 20 respondenten binnen deze colleges vallen. Er is namelijk veel tijd gestoken in de werving van respondenten. De vragenlijst heeft in totaal vijf weken open gestaan. Op het eerste oog lijkt dat lang, maar ook de meivakantie van twee weken viel binnen die vijf weken waarin de vragenlijst open stond. In de meivakantie hebben beduidend minder docenten de vragenlijst ingevuld. Aanvankelijk was de bedoeling om de vragenlijst alleen te communiceren via het STC-Nieuws waardoor alle docenten binnen STC de vragenlijst konden invullen. Na twee weken leverde dit ongeveer 20 bruikbare respondenten op, deze respondenten zijn dus niet te herleiden naar de drie colleges waar uiteindelijk de focus op lag. Duidelijk werd dat er meer en intensiever respondenten geworven moesten worden. Daarom is er uiteindelijk voor gekozen om alle docenten binnen de drie colleges persoonlijk te mailen met een link naar de vragenlijst. Omdat er geen verschillen worden onderzocht tussen de drie verschillende colleges, wordt ervan uitgegaan dat het voor dit onderzoek geen vertekening van de resultaten heeft opgeleverd.

5.4 Aanbevelingen voor STC Group

Dit afstudeeronderzoek is uitgevoerd binnen STC Group. Waarbij is gefocust op drie verschillende colleges; Logistiek & Vervoer, Procestechniek & Maintenance en tot slot Havens. Voor alle mbo colleges binnen STC kunnen daarom aanbevelingen worden gedaan. De aanbevelingen zijn gericht op het stimuleren van professioneel leren onder docenten binnen STC. Zoals te zien in de data wordt professioneel leren door meer factoren beïnvloed dan alleen een leerklimaat en transformationeel leiderschap. Maar op basis van deze gegevens worden wel aanbevelingen gedaan.

Aanbeveling 1 – Een stip op de horizon

Wat - De eerste aanbeveling is gericht op leiderschap en luidt als volgt: "verwerk in het leiderschapsprogramma ook het initiëren en identificeren van een visie en koppel deze aan professioneel leren".

Waarom - Uit onderzoek is gebleken dat het initiëren en identificeren van een visie een positief en significant effect heeft op professioneel leren. Ook in de open antwoorden komt terug dat docenten behoeften hebben aan een "een stip op de horizon" en een duidelijke visie. Het initiëren en identificeren van een visie is onderdeel van transformationeel leiderschap vanuit de theorie van Bass (1985). Het initiëren en identificeren van een visie in het onderwijs houdt in dat de leidinggevende een visie bouwt en daar naartoe werkt (De Hoogh et al., 2004; Geijsel et al., 2009; Klaijnsen, 2015; Thoonen, et al, 2011; Vermeulen

et al., 2020). Deze gezamenlijke visie moet ervoor zorgen dat de sociale cohesie binnen een team wordt bevorderd en daardoor gezamenlijke doelen ook persoonlijke doelen worden.

Hoe – Dit kan STC doen door in het leiderschapsprogramma ook het initiëren en identificeren van een visie centraal te stellen en deze te koppelen aan professioneel leren. Daardoor kunnen leidinggevendenden ontwikkelen op het gebied van het initiëren en identificeren van een visie. In het nieuwe platform STC Academy kan in het leiderschapsprogramma tijd- en plaats onafhankelijk aanbod opgenomen worden omtrent dit thema. Daarnaast kan STC in de GROW! gesprekken met leidinggevendenden dit ontwikkelpunt bespreken en later op evalueren. Daardoor kan een leider bijvoorbeeld wanneer er beslissingen worden gemaakt verwijzen naar de visie van STC Group en hoe beslissingen bijdragen aan de visie. Ook in bijeenkomsten kunnen leidinggevendenden terugverwijzen naar de visie en deze vertalen naar doelen zodat iedereen op de hoogte is van de doelen en ook de beredenering weet voor bepaalde keuzes (zoals bijvoorbeeld de keuze voor een STC Academy). Leisink (2018) ondersteunt deze aanbeveling. In zijn zes tips noemt hij punt 3: “koppel individuele leervragen aan schoolontwikkeling” (p.28). De auteur benadrukt dat persoonlijke ontwikkelingsvragen nauw samenhangen met organisatieontwikkeling. Het gaat er volgens hem om dat een samenhang wordt ontwikkeld tussen de doelen van de school en de professionele ontwikkeling van docenten.

Aanbeveling 2 – De logistiek achter leren

Wat – De tweede aanbeveling is gebaseerd op de open vragen en luidt: “faciliteer structurele scholing”.

Waarom - Uit de open vragen blijkt namelijk dat docenten werkdruk ervaren waardoor zij niet gemotiveerd zijn om professioneel te leren. Officieel is in de cao voor mbo docenten vastgelegd dat 59 uren worden vrijgemaakt voor professioneel leren en nog eens 107 uren om binnen het team te professionaliseren (MBO raad, 2020b). Docenten krijgen daardoor wel tijd voor professioneel leren alleen komen ze er niet aan toe. Uit de antwoorden van de open vragen blijkt ook dat docenten behoefte hebben aan facilitering in uren waarmee wordt bedoeld dat docenten moeten worden uitgeroosterd wanneer zij een training of cursus willen volgen. Maar dit betekent ook dat zij willen dat professioneel leren structureel wordt ingebed in de werkzaamheden. Docenten geven aan behoefte te hebben aan een plan en structuur. Dat betekent dus ook dat er structureel een gesprek gevoerd moet worden over professionele ontwikkeling.

Hoe – Dit kan STC doen door structureel, elke periode, studiedagen te organiseren waarbij de docent wordt uitgeroosterd. Organiseer daarnaast wekelijks twee uur in het rooster van docenten voor professioneel leren, waardoor het leren van docenten en het lesgeven niet

op hetzelfde moment kan worden gepland. De geplande twee uur moet wel vrijwillig blijven, om de reden dat autonomie en verantwoordelijkheid ook het professioneel leren positief beïnvloedt. Door structurele scholing wordt voor de medewerker tijd vrij gemaakt om professioneel te leren. Daarnaast kan het faciliteren van structurele scholing plaatsvinden door een continu gesprek aan te gaan over scholing in de GROW! gesprekkencyclus. In deze gesprekken komt de leerbehoefte van de medewerker naar voren. In deze GROW! gesprekken is het belangrijk dat de leidinggevende samen met de medewerker kijkt hoe het leren ingepland kan worden en dat faciliteert. De vrijwillige twee uur heeft wellicht niet voor iedere medewerker de voorkeur, waardoor er ook gekeken moet worden naar andere mogelijkheden. Zo kan een medewerker autonomie blijven ervaren en voldoen aan eigen behoeften.

Aanbeveling 3 – Je eigen stuurman

Wat - De derde en laatste aanbeveling is gericht op het leerklimaat. De aanbeveling luidt: “zet in op de autonomie en verantwoordelijkheid van docenten binnen STC en koppel dit aan professioneel leren”.

Waarom - Uit het onderzoek blijkt dat het ervaren van autonomie en verantwoordelijkheid een positief en significant effect heeft op professioneel leren onder docenten binnen STC. Dit houdt in dat docenten het gevoel moeten hebben dat zij zelf de controle hebben over hun eigen werkzaamheden. Docenten kunnen daardoor zelf actie initiëren en controle hebben over hun eigen besluitvormingsproces. Het gevoel van autonomie komt terug in de psychologische basis behoeften van de mens volgens de zelfbeschikkingstheorie (Deci & Ryan, 2000). Autonomie is nodig om een succesvolle leeromgeving te creëren. Volgens deze theorie worden medewerkers intrinsiek gemotiveerd waardoor het leren van een hogere kwaliteit is. Dit antwoord komt ook terug in de open vragen waar docenten aangeven gemotiveerd te raken om aan een training mee te doen door keuzevrijheid en niet wanneer een training wordt opgelegd vanuit het management. Logischerwijs kan ook gedacht worden aan de beredenering dat wanneer docenten autonomie en verantwoordelijkheid binnen hun professionele ontwikkeling voelen, zij zich ook verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit van het onderwijs en andersom.

Hoe - STC gaat dit al doen door het implementeren van het nieuwe leer- en ontwikkelplatform STC Academy waarin docenten de keuzevrijheid krijgen welke training ze willen doen, wanneer, wat voor soort training en hoe lang. Bovendien wordt door de Academy het leren inzichtelijk gemaakt waardoor autonomie wordt gestimuleerd, omdat er geen voortgang zichtbaar is wanneer een docenten niet zelf het initiatief neemt. De concrete aanbeveling is dat medewerkers binnen de STC Academy een persoonlijk budget

krijgen waardoor zij gestimuleerd worden dit budget te besteden, maar wel zelf kunnen kiezen waaraan dit werk gerelateerde budget wordt besteed.

5.4.1 Poster met aanbevelingen voor de organisatie

Professioneel leren onder mbo docenten binnen STC

1. Een stip op de horizon
Verwerk in het leiderschapsprogramma het initiëren en identificeren van een visie. Zo kunnen leidinggevendenden handelen in kaders van de visie en doelstelling en deze ook overbrengen op medewerkers. Waardoor de doelen van de organisatie ook persoonlijke doelen worden voor docenten.

De steeds complexere wereld die snel verandert vraagt om flexibele bedrijven en wendbare - toekomstige- medewerkers, maar ook om onderwijsinstellingen die meebewegen, alert zijn en proactief handelen (Strategisch plan STC Group, 2016)

2. De logistiek achter leren
Faciliteer structurele scholing. Door twee uur (vrijwillig) in het rooster te organiseren, worden docenten uitgeroosterd voor professioneel leren, waardoor er echt tijd wordt gemaakt voor leren. Daarnaast is het houden van een structureel gesprek over scholing ook van belang, zo blijven docenten op de hoogte van het aanbod, hun eigen ontwikkeling, worden zij gestimuleerd en kan er maatwerk geboden worden.

3. Je eigen stuurman
Zet bij het leerklimaat in op de autonomie en verantwoordelijkheid van docenten binnen STC. Door een persoonlijk ontwikkelbudget vrij te maken, hebben docenten de keuzevrijheid om dit uit te geven aan werkgerelateerde scholingsactiviteiten. Autonomie is één van de drie psychologische basisbehoeften voor intrinsieke motivatie.

STC ACADEMY

Yara Kuiper, juni 2021

Literatuurlijst

- Amitay, M., Popper, M., & Lipshitz, R. (2005). Leadership styles and organizational learning in community clinics. *The Learning Organization: An International Journal*, 12, 57–70. Doi: 10.1108/09696470510574269
- Anderson, P. (1999). Perspective: complexity theory and organization science. *Organization Science* 10(3), 216-232. Doi: 1047-7039/99/1003/0216/\$05.00
- Appova, A. & Arbaugh, F. (2018). Teachers' motivation to learn: implications for supporting professional growth. *Professional development in education* 44(1), 5-21. Doi: 10.1080/19415257.2017.1280524
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. Doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Baars- van Moorsel, M. (2004). Leerklimaat in ziekenhuizen. *Onderwijs en gezondheid*, 28, 159-163. Doi: 10.1007/BF03071392
- Babbie, E. (2014). *The practice of Social Research*. Boston, USA: Cengage Learning.
- Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120. Doi: <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>
- Baron, R. & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and Social psychology*, 51(6), 1173-1182. DOI: 10.1037//0022-3514.51.6.1173
- Bartram, D., Foster, J., Lindley, P. A., Brown, A. J., & Nixon, S. (1993). *The learning climate questionnaire (LCQ)*. Oxford: Employment Service and Newland Park Associates.
- Basikin. (2020). English teachers' motivation for a professional development program: Perspectives of Self-Determination Theory. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 36-45. Doi: 10.17509/ijal.v10i1.24982
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free press.
- Becker, G.S. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press, Chicago.
- Becker, G.S. (2008). 'Human capital'. *The Concise Encyclopedia of Economics*. Library of Economics and Liberty. Verkregen van: <http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>
- Beckers, B. E., Huselid, M. A., Pickus, P. S. & Spratt, M. F. (1997). HR as a source of shareholder value: research en recommendations. *Human resource management*, 36(1), 39-47. Doi: 10.1002/(SICI)1099-050X(199721)

- Brown, K. (2004). Human resource management in the public sector. *Public management review*, 6(3), 303-309.
- Brunetto, Y. & Beattie, R. (2020). Changing role of HRM in the public sector. *Public management review*, 22(1), 1-5. Doi: 10.1080/14719037.2019.1645876
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 103–118). London: Paul Chapman.
- Boselie, P. (2014) Strategic Human Resource Management: A Balanced Approach. 2nd Edition. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Boselie, P., Van Harten, J. & Veld, M. (2019): A human resource management review on public management and public administration research: stop right there...before we go any further..., *Public Management Review*, DOI: 10.1080/14719037.2019.1695880
- Boxall, P. & Purcell, J. (2016). *Strategy and Human Resource Management* (4rd edition). Londen: Palgrave.
- Bozeman, B. 1987. *All Organizations are Public: Bridging Public and Private Organizational Theories*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Burke, W. (2017). *Organization Change*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications
- Corporate Leadership Council (2004). *Global Leadership Development Programs. Catalogue No. CLC1-1KEAZN*. Verkregen van: www.corporateleadershipcouncil.com.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. Doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- De Hoogh, A.H.B., Den Hartog, D.N. and Koopman, P.L. (2004), “De ontwikkeling van de CLIO: een vragenlijst voor charismatisch leiderschap in organisaties [The development of the CLIO: a questionnaire for charismatic leadership in organisations]”. *Gedrag & Organisatie*, 17(5), p.354-382. Verkregen van: <https://research.vu.nl/en/publications/de-ontwikkeling-van-de-clio-een-vragenlijst-voor-charismatisch-le>.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. and Schaufeli, W.B. (2001), “The job demands-resources model of burnout”. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512. Doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M., & Van den Bossche, P. (2011). *Theories of learning for the workplace. Building blocks for training and professional development programs*. New York: Routledge.

- Durksen, T., Klassen, R. & Daniels, L. (2017). Motivation and collaboration: the keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and teacher education*, 67, 53-66. Doi: 10.1016/j.tate.2017.05.01
- Evers, A., Kreijns, K., Van der Heijden, M. (2015). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162-178, DOI: 10.1080/0158037X.2015.1055465
- Evers, A., Kreijns, K., Van der Heijden, M. & Gerrichhauzen, J. (2011a). An Organizational and Task Perspective Model Aimed at Enhancing Teachers' Professional Development and Occupational Expertise. *Human Resource Development Review*, 10(2), 151-197. Doi: 10.1177/1534484310397852
- Evers, A., Van der Heijden, B & J. Gerrichhauzen (2011b). Organisational factors and teachers' professional development in Dutch secondary schools. *Journal of European Industrial training*, 35(1), 24-44. Doi: 10.1108/03090591111095727
- Evers, A., Van der Heijden, K. Kreijns, M. Vermeulen (2016). Job Demands, Job Resources, and flexible competence: the mediating role of teachers' professional development at work. *Journal of career development*, 43(3), 227-243. Doi: 10.1177/0894845315597473
- Evers, A., Wassink, H. Kreijns, K., Van der Heijden, B. & Vermeulen, M. (2011c). *Het organiseren van informeel leren van leraren op de werkplek*. Ruud de Moor Centrum. Verkregen van: <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/95275/95275.pdf>
- Evers, A. T., Yamkovenko, B. & Van Amersfoort, D. (2017). *How to keep teachers healthy and growing: the influence of job demands and resources*. *European Journal of Training and Development*, 41(8), 670-686. DOI: 10.1108/EJTD-03-2017-0018
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Geijsel, F. P, Slegers, P. J. C., Stoel, R.D. & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. Doi: 10.1094-0005\$10.00
- Gerken, M., Beusaert, S., & Segers, M. (2016). Working on professional development of faculty staff in higher education: investigating the relationship between social informal learning activities and employability. *Human Resource Development International*, 19(2), 135-151. Doi: 10.1080/13678868.2015.1116241

- Hallinger, P. (2003). Leading educational Change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33 (3), 329-351. Doi: 10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 125-142. Doi: 10.1108/09578231111116699
- Habermehl, I., Bollen, K. & Segers, M. (2017). *Leren op het werk: wat weten we over informeel leren? Een literatuurstudie*. Verkregen van: <https://www.derijks-campus.nl/documenten/rapporten/2017/08/24/leren-op-het-werk-onderzoek-maastricht>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Hetland, H., Skogstad, A., Hetland, J., & Mikkelsen, A. (2011). Leadership and learning climate in a work setting. *European Psychologist*, 16(3), 163-173. Doi: 10.1027/1016-9040/a000037
- Hoekstra, A., F. Korthagen, M. Brekelmans, D. Beijaard, and J. Imants. 2009. "Experienced Teachers' Informal Workplace Learning and Perceptions of Workplace Conditions." *Journal of Workplace Learning* 21 (4): 276-298. doi:10.1108/13665620910954193.
- IBM (2014). *KMO and Bartlett's test*. Verkregen van: <https://www.ibm.com/docs/en/spss-statistics/23.0.0?topic=detection-kmo-bartletts-test>
- Jiang, K., Lepak, D.P., Hu, J., & Baer, J.C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of Management Journal*, 55(6), 1264-1294. Doi: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amj.2011.0088>
- Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development: A celebration of educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Klaeijsen A (2015) *Predicting Teachers' Innovative Behaviour: Motivational Processes at Work*. PhD Thesis, Open University of the Netherlands. Verkregen van: <https://research.ou.nl/en/publications/predicting-teachers-innovative-behaviour-motivational-processes-a>
- Kehoe, R.R., and Wright, P.M. (2013). The Impact of High Performance Human Resource Practices on Employees' Attitudes and Behaviors. *Journal of Management*, 39, 366-391. Doi: 10.1177/0149206310365901
- Kim, E. & Park, S. (2020). Transformational leadership, knowledge sharing, organizational climate and learning: an empirical study. *Leadership &*

- Organization Development Journal*, 41(6), 761-775. Doi: 10.1108/LODJ-12-2018-0455
- King, F. (2011). The role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning. *Management in education*, 25(4), 149-155. Doi: 10.1177/0892020611409791
- Knies, E. (2012). *Meer waarde voor en door medewerkers. Een longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement*. Dissertation: The Netherlands: Utrecht University
- Kyndt, E. & Dochy, F. (2013). Antecedenten van een succesvolle organisatieontwikkeling en hun relatie met het leerklimaat van de organisaties: een mixed method-studie. *Gedrag & Organisatie*, 26(4), 357-378. Doi: 10.5553/GenO/092150772013026004001
- Knydt, E. & Baert, H. (2013). Antecedents of Employees' involvement in work-related learning: a systematic review. *Review of educational research*, 83(2), 273-313. Doi: 10.3102/0034654313478021
- Kuijpers, M., Evers, A., Kreijns, K., Klaijisen, A., & Kessels, J. (2014). Leren (en) innoveren. In F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff, & G. Wijers (Eds.), *Het onzekere voor het zekere* (pp. 205-214). Antwerpen - Apeldoorn: Garant-Uitgevers nv
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170. Doi: 10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Labone, E. & Long, J., 2016. Features of effective professional learning: a case study of the implementation of a systembased professional learning model. *Professional development in education*, 42 (1), 54-77. Doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.948689>
- Leisink, P. (2018). Loopbaanoriëntatie en professionele ontwikkeling: zes tips voor een goed strategisch HRM-beleid. *Katern Loopbaanleren*, 13, 26-30. Verkregen van: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/376680>
- Liu, W., Li, X. & Zou, Y. (2019). The formation of Teachers' Intrinsic Motivation in Professional Development. *Integr Psych Behav*, 53, 418-430. Doi: <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9465-3>
- MBO raad (2020a). *Medewerkers in het mbo*. Verkregen van: <https://www.mboraad.nl/het-mbo/feiten-en-cijfers/medewerkers-het-mbo>
- MBO raad (2020b). *Cao mbo 2020-2021 en financiële arbeidsvoorwaarden*. Verkregen van: <https://www.mboraad.nl/publicaties/cao-mbo-2020-2021-en-financi%C3%ABle-arbeidsvoorwaarden>

- Mikkelsen, A. & Gronhaug, K. (1999). Measuring organizational learning climate. A cross-national replication and instrument validation study among public sector employees. *Review of public personnel administration*. Doi: 10.1177/0734371X9901900404
- Ministerie van OCW. *Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren, po, vo en mbo 2020*. Verkregen van: <https://www.voion.nl/media/3714/trendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2020-3.pdf>
- Moynihan, D.P., Wirght, B.E., Pandey, S. K. (2012) Working within constraints: Can Transformational Leaders Alter the Experience of Red Tape? *International Public Management Journal*, 15(3), 315-336. Doi: <https://doi.org/10.1080/10967494.2012.725318>.
- Nishii, L.H., & Wright, P.M. (2008). 'Variability Within Organizations. Implications for Strategic Human Resource Management'. in *The People Make the Place. Dynamic Linkages Between Individuals and Organizations*, ed. D.B. Smith, New York: Taylor & Francis Group, pp. 225- 248.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Osborne, P. (2006). The New Public Governance? *Public management review*, 8(3), 377-387. Doi: 10.1080/14719030600853022
- Poell, R. F. & Van der Krogt, F. J. (2011). Professionaliseringsstrategieën van werknemers. Hoe kunnen werknemers strategisch opereren bij het organiseren van hun professionele ontwikkeling? In J. W. M. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Handboek human resource development: Organiseren van het leren (2e editie)* (pp. 197-214). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Rainey, H. G. 2009. *Understanding and Managing Public Organizations*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Rasheed, Humayon & Ud din Ahmed (2016). Factors affecting teachers' motivation. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 101-114. DOI:10.1108/IJEM-04-2014-0057
- Runhaar, P. (2008), "Promoting teachers' professional development", Unpublished doctoral dissertation, University of Twente, Twente.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4) 639-656. Doi: 10.1177/1741143215623786
- Runhaar, P., Sanders, K., & van Rijn, M. (2009). *Human Resource Management (HRM) voor professionele ontwikkeling in het onderwijs: Een literatuuronderzoek naar de wijze waarop HRM de professionele*

- ontwikkeling van leraren kan stimuleren. Universiteit Twente: Twente Centre for Career Research.
- Schein, H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schelvis, M. (2018). Werkstress verminderen in het onderwijs. *Tijdschrift voor Human Factors*, 43(3), 24-26. Verkregen van: <https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:tudelft.nl:uuid%3A3a78797a-17f8-4cfc-88ae-912365548512>
- Shoshani, A. & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International journal of educational research*, 79, 52-63. Doi: 10.1016/j.ijer.2016.06.007
- Truss, C. (2008). Continuity and change: the role of the HR function in the modern public sector. *Public administration*, 86(4), 1071-1088. Doi: 10.1111/j.1467-9299.2008.00718.x
- STC Group (2016). *Strategisch plan STC-Group. De koers is uitgezet*. Verkregen van: <https://stc-group.nl/informatie/missie-visie>
- STC Group (2019). *Een concretisering van de onderwijsvisie*. (Intern document)
- STC Group (2020). *Medewerkersonderzoek samenvatting*. Effactory. (Intern document)
- STC Group (2021). *Coronavirus*. Verkregen van: <https://stc-group.nl/coronavirus>
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T. & Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536. Doi: 10.1177/0013161X11400185
- Van Dam, K., van der Heijden, B.I.J.M., & Schijns, B. (2006). Employability en individuele ontwikkeling op het werk. *Gedrag & Organisatie*, 19, 53-68. Verkregen van: <https://research.utwente.nl/en/publications/employability-en-individuele-ontwikkeling-op-het-werk>
- Van den Ouweland, L., Vanhoof, J. & Van den Bossche, P. (2019). Underperforming teachers: the impact on co-workers and their responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 5-32. Doi: 10.1007/s11092-019-09293-9
- Van der Horst, A.C., & Klehe, U.C., Heijden, B.I.J.M van der Heijden (2017) Adapting to a looming career transition: How age and core individual differences interact. *Journal of Vocational Behavior*, pp. 132- 145. Doi: 10.1016/j.jvb.2016.12.006
- Van Loon, N.M., Vandenabeele, W.V. and Leisink, P.L.M. (2015). On the Bright and Dark Side of Public Service Motivation: Investigating the relationship

- between PSM and employee wellbeing from an institutional perspective. *Public Money and Management*. Verkregen van: https://www.researchgate.net/publication/268509704_On_the_Bright_and_Dark_Side_of_Public_Service_Motivation_Investigating_the_relationship_between_PSM_and_employee_wellbeing_from_an_institutional_perspective
- Van Veelen, R., Slegers, P. J. C. & Endedijk, M. D. (2017). Professional learning among school leaders in secondary education: the impact of personal and work context factors. *Educational administration quarterly*, 53(3), 365-408. Doi: 10.1177/0013161X16689126
- Van Wart, M. (2003). Public-Sector Leadership Theory: An Assessment. *Public Administration Review*, 63, 214-228. Doi: 10.1111/1540-6210.00281
- Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs
- Vermeeren, B. (2014). *HRM Implementation and Performance in the Public Sector*. Doctoral thesis. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Verkregen van: <https://www.voion.nl/publicaties/leren-organiseren-een-rijke-leeromgeving-voor-leraren-en-scholen/>
- Vermeulen, M., Kreijns, K. & Evers, A. T. (2020). Transformational leadership, leader-member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behavior in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20. Doi: 10.1177/1741143220932582
- Vermeulen, M. Kreijns, K. Van Acker, F. en van Buuren, H. (2017) The role of transformative leadership, ICT infrastructure and learning climate in teachers' use of digital learning materials during their classes. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1427-1440. Doi: 10.1111/bjet.12478
- Vermeulen M, Van Acker F, Kreijns K and Van Buuren H (2015). Does transformational leadership encourage teachers' use of digital learning materials. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 1006-1025. Doi: 0.1177/1741143214535749
- VO-raad (2019). *VO academie. Werk maken van strategisch HRM*. Verkregen van: <https://www.vo-academie.nl/kennis/katernen-vo-academie>
- Webster-Wright, A., 2009. Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79 (2), 702-739. Doi: 10.3102/0034654308330970
- Westerberg, K. & Hauer, E. (2009). Learning climate and work group skills in care work. *Journal of workplace learning*, 21(8), 581-594. Doi: 10.1108/13665620910996151

Wright, P.M. & Nishii, L.H. (2013). Strategic HRM and organizational behaviour: Integrating multiple levels of analysis. In J. Paauwe, D. Guest & P. Wright (Eds.) *HRM & Performance: Achievements & Challenges* (pp. 97-110). Chichester: Wiley.

Bijlagen

Bijlage 1. Factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse

Stap 1. Alle items in één factoranalyse (N=94)

KMO	.647
Bartlett's Test	.000

De Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO) meet wat de variantie is in de variabelen. Een hoge waarde, dichtbij 1, betekent dat de factor analyse bruikbaar is bij de data. Als de waarde lager dan .50 is dan is de factor analyse niet bruikbaar voor de data. (IBM, 2014). De Bartlett's test test of er genoeg correlatie is tussen de variabelen.

Op basis van de screeplot zijn er 3 dimensies te verdelen. De knik is namelijk bij de 4^e component (Field, 2009). Op basis daarvan is er een nieuwe factoranalyse uitgevoerd waarbij fixed numbers of factors 3 is ingevuld. Dat betekent dat de factoranalyse op basis van de literatuur en de uitkomst van de screeplot de items gaat verdelen over 3 dimensies. In de Pattern Mix is professioneel leren duidelijk te onderscheiden. Ook transformationeel leiderschap laadt duidelijk onder 1 dimensie. Daarentegen laden items van leerklimaat regelmatig onder transformationeel leiderschap en regelmatig onder een 3^e dimensie. Daarom is ervoor gekozen om twee nieuwe factoranalyses uit te voeren. Er is een factoranalyse uitgevoerd met alleen de items van de afhankelijke variabele en een met alle items van de onafhankelijke variabelen.

Stap 2. Alle items van de afhankelijke variabele professioneel leren in één factoranalyse

KMO	.837
Bartlett's Test	.000

De KMO van deze analyse is relatief hoog (.837). De data is dus geschikt voor een factoranalyse. Ook de Bartlett's test geeft dit aan met .000.

Dimensie 1	Keeping up-to-date lezen
Educatieve sites op internet bezoeken	.772
Vakinhoudelijke/ pedagogische literatuur lezen	.797
Bestuderen van vakliteratuur	.720
Cronbach's alpha	.835
N=3	

Dimensie 2	Keeping up-to-date deelname aan werk gerelateerde trainingen
Deelnemen aan een studiedag omtrent pedagogiek	-.775
Deelnemen aan een training omtrent pedagogiek	-.767
Cronbach's alpha	.928
N=2	

Dimensie 3	Experimenteren
In de klas nieuwe lesmethoden onderzoeken	-.758
Alternatief lesmateriaal testen in de les	-.684
Toepassen en evalueren van andere vormen van toetsing	-.460
Nieuwe lesmethoden uitproberen in de les	-.666
Nieuwe ICT-applicaties uitproberen in de les	-.630
Cronbach's alpha	.870
N=5	

Het item 'experimenteren – toepassen en evalueren van andere vormen van toetsen' laadt ook onder een andere dimensie maar past hier beter bij.

Dimensie 4	Reflecteren en feedback vragen
Studenten om feedback vragen over de manier waarop ik lesgeef	.568
Nadenken over mijn sterke en zwakke punten	.337
Mijn lesmethoden aanpassen op de reacties van studenten	.687
Cronbach's alpha	.704
N=3	

Dimensie 5	Samenwerken met collega's
Onderwijsbenaderingen bespreken met collega's	.735
Nadenken over de opzet en werkwijze van leerling begeleiding met collega's	.667
Samen met collega's een mening geven over organisatorische zaken voor de schoolleiding	.665
Afspraken maken met collega's over het gebruiken van bepaalde pedagogische praktijken/ benaderingen	.559
Collega's uitnodigen om mijn les te bezoeken (reflecteren en feedback vragen)	.406
Samenstellen van een werkgroep of commissie met collega's	.479
Lessen voorbereiden met collega's	.410
Lessen bespreken met collega's op een online platform (zoals Teams)	.407
Cronbach's alpha	.862
N=8	

Het item 'reflecteren en feedback vragen – collega's uitnodigen om mijn les te bezoeken' wordt op basis van face validity en de factorlading onder samenwerken geplaatst.

Het item 'reflecteren en feedback vragen – nadenken over mijn sterke en zwakke punten' laadt ook onder deze dimensie maar past beter bij een andere dimensie waarop het item ook laadt.

Totale schaal professioneel leren	
Cronbach's alpha	.915
N=21	

Stap 3. Alle items van de onafhankelijke variabelen transformationeel leiderschap en leerklimaat in één factoranalyse

KMO	.840
Bartlett's Test	.000

De KMO van deze analyse is relatief hoog (.840). De data is dus geschikt voor een factoranalyse. Ook de Bartlett's test geeft dit aan met .000.

Dimensie 1 (Transformationeel leiderschap)	Het bieden van individuele ondersteuning en zorgen voor intellectuele stimulans (vanuit de literatuur twee losse dimensies)
Mijn leidinggevende:	
Helpt teamleden om hun emoties onder woorden te brengen (IO)	.816
Toont waardering wanneer een teamlid het initiatief neemt om het onderwijs binnen STC Group te verbeteren of om deel te nemen aan andere vormen van professionele ontwikkeling (IO)	.806
Neemt de opvattingen van individuele teamleden serieus (IO)	.763
Luistert aandachtig naar de ideeën van teamleden (IO)	.749
Moedigt teamleden aan om nieuwe dingen te proberen die passen bij hun eigen interesses (IS)	.709
Helpt teamleden om na te denken over nieuwe ervaringen die ze tijdens het werk hebben opgedaan (IS)	.638
Moedigt teamleden aan om nieuwe informatie en ideeën te zoeken en te bespreken, relevant voor de richting waarin STC Group zich ontwikkelt (IS)	.610
Creëert voldoende kansen voor teamleden om te werken aan hun professionele ontwikkeling (IS)	.597
Betrekt individuele teamleden in een doorlopend gesprek over hun persoonlijke professionele doelen (IS)	.561
Moedigt teamleden aan om te experimenteren met nieuwe les/werkmethoden	.451
Cronbach's alpha	.957
N=10	

Ook het item 'mogelijkheden om te ontwikkelen – ik heb de mogelijkheid om naast mijn normale taken een verscheidenheid aan werk te doen' laadt ook onder deze dimensie maar past beter bij een ander.

Het item 'regels over hoe het werk uitgevoerd moet worden – als ik een training nodig heb, wordt dit voor mij geregeld' laadt ook bij deze dimensie maar past beter bij een ander.

Het item 'autonomie en verantwoordelijkheid – ik word aangemoedigd om verantwoordelijkheid te nemen voor mijn eigen leerproces' is een item van het leerklimaat, maar past hier op basis van face validity bij. Toch is ervoor gekozen om deze te verwijderen om de originele schalen in stand te houden.

Dimensie 2 (Transformationeel leiderschap)	Het initiëren en identificeren van een visie
Mijn leidinggevende:	
Legt aan het team de relatie uit tussen de visie van STC Group en initiatieven van het College van Bestuur	.764
Schetst tijdens bijeenkomsten hoe de visie op de toekomst van STC Group het schoolleven op dit moment beïnvloedt	.730
Definieert de huidige problemen duidelijk vanuit het perspectief van een visie op de toekomst van STC Group	.717
Verwijst expliciet naar de doelstellingen van STC Group tijdens het besluitvormingsproces	.698
Maakt gebruik van alle mogelijkheden om de visie van STC Group over te brengen aan het team, (de leerlingen) en anderen	.546
Cronbach's alpha	.939
N=5	
Totale schaal transformationeel leiderschap	
Cronbach's alpha	.962
N=15	

Dimensie 1 (Leerklimaat)	Autonomie en verantwoordelijkheid
De dagelijkse leiding van mijn werk wordt aan mij overgelaten	-.867
Ik krijg de verantwoordelijkheid voor mijn eigen werk	-.689
Ik ben vrij om mijn eigen beslissingen te nemen	-.680
Ik voel me vrij om mijn werk te organiseren zoals ik dat wil	-.671
Anderen maken me bang om fouten te maken	.350
Cronbach's alpha	.817
N=5	

Dimensie 2 (Leerklimaat)	Regels over hoe het werk uitgevoerd moet worden
Informatie die relevant is voor mijn functie, wordt aan mij doorgegeven	-.530
Er is geen tijd om te oefenen om te weten hoe ik dingen moet doen (tijd)	.446
Er is hier coaching of informele training beschikbaar	-.341
Er zijn duidelijke richtlijnen over hoe mijn werk moet worden gedaan	-.336
Voor sommige delen van het werk is er niet genoeg tijd om de veranderingen bij te houden (tijd)	.312
Cronbach's alpha	.754
N=5	

In deze dimensie zijn twee items van tijd gevoegd op basis van face validity: 'tijd – voor sommige delen van het werk is er niet genoeg tijd om de veranderingen bij te houden' en 'tijd – er is geen tijd om te oefenen om te weten hoe ik dingen moet doen'.

Dimensie 3 (Leerklimaat)	Mogelijkheden om te ontwikkelen
Er zijn veel verschillende manieren om hier nieuwe taken te leren	.792
Ik word aangemoedigd om te experimenteren of risico's te nemen (autonomie en verantwoordelijkheid)	.493
Als iemand iets nieuws wil proberen, krijgt hij of zij de kans	.446
Ik krijg kansen om mijn sterke punten te ontwikkelen	.430
Onze ideeën voor verandering of innovatie worden verwelkomd door het management	.338
Als ik een training nodig heb, wordt dit voor mij geregeld (regels over hoe het werk uitgevoerd moet worden)	.317
Ik heb de mogelijkheid om naast mijn normale taken een verscheidenheid aan werk te doen	.342
Cronbach's alpha	.861
N=7	

Onder deze dimensie valt ook het item 'tevredenheid binnen team – collega's krijgen waardering voor wat ze doen'. Deze wordt op basis van face validity verwijderd.

Het item 'autonomie en verantwoordelijkheid – ik word aangemoedigd om te experimenteren of risico's te nemen' werd vanuit de literatuur onder een andere dimensie geplaatst. Maar op basis van de factorlading en face validity wordt het item onder deze dimensie gevoegd.

De items 'mogelijkheden om te ontwikkelen - ik heb de mogelijkheid om naast mijn normale taken een verscheidenheid aan werk te doen' en 'regels hoe het werk uitgevoerd moet worden – als ik een training nodig heb, wordt dit voor mij geregeld' laden beide hoger onder een andere dimensie en vanuit de literatuur worden deze items weer onder een

andere dimensie geplaatst, maar op basis van de factorladingen en face validity worden de dimensie: 'mogelijkheden om te ontwikkelen' geplaatst.

Dimensie 4 (Leerklimaat)	Teamstijl
Niemand wil me helpen als ik vastloop	.764
Als we elkaar om hulp vragen, wordt dat gegeven	-.711
Anderen zijn bereid om over mijn werk gerelateerde problemen te praten	-.599
Mensen die voor het werk relevante informatie hebben, zijn bereid deze met anderen te delen	-.595
Als iemand veel werk heeft, bieden anderen hulp aan	-.578
Binnen het team accepteren we elkaar zwakheden en beperkingen	-.536
Cronbach's alpha N=6	.864

Dimensie 5 (Leerklimaat)	Tijd
Ik heb tijd om mijn werk goed te doen	-.760
Ik kan delen van mijn werk niet goed doen, omdat ik met andere taken bezig ben	.607
Ik krijg de tijd die ik nodig heb om nieuwe taken te leren	-.481
Cronbach's alpha N=3	.718

Dimensie 6 (Leerklimaat)	Informatie voorziening
Ik heb gemakkelijk toegang tot alle schriftelijke instructies, regels en procedures die relevant zijn voor mijn werk	.757
Ik weet waar ik de informatie kan vinden die ik nodig heb voor mijn werk	.361
Informatie die relevant is voor mijn functie worden up-to-date gehouden	.342
Cronbach's alpha N=3	.691

Items die worden verwijderd:

'Autonomie en verantwoordelijkheid – ik heb geen kans om de veeleisendere aspecten van dit werk te doen'

'Tijd – ik mag nieuwe taken leren op mijn eigen tempo'

De items van 'tevredenheid binnen team' kunnen niet eenduidig onder één dimensie worden geplaatst om een schaal te vormen.

'Tevredenheid binnen team - sommige mensen hier zetten zichzelf niet in om het werk goed te doen' (dimensie 10)

'Tevredenheid binnen team - sommige mensen klagen hier altijd over dingen' (dimensie 10)

'Tevredenheid binnen teamwerk wordt eerlijk aan mensen toegewezen' (dimensie 11)

'Tevredenheid binnen team - Sommigen van ons worden oneerlijk behandeld in vergelijking met anderen in het team'

In totaal worden van de onafhankelijke variabelen leerklimate 8 items verwijderd.

Totale schaal leerklimate	
Cronbach's alpha	.918
N=29	

Bijlage 2. Vragenlijst professioneel leren

Bijlage 2.1 Informatieblad

Beste STC-collega,

Bedankt dat je mee wil helpen met het ontwikkelen van een goede STC Academy. Door middel van deze vragenlijst proberen wij inzicht te krijgen in de optimale situatie waarin medewerkers leren binnen STC Group en deze inzichten toe te passen in het ontwerp van de Academy. Wil je van tevoren meer weten over het onderzoek? Dan kun je mailen naar academy@stc-r.nl.

De gegevens zijn niet alleen belangrijk voor STC Academy maar dragen ook bij aan wetenschappelijk onderzoek van de Erasmus Universiteit door middel van de masterscriptie van Yara Kuiper. Het onderzoek wordt ook uitgevoerd door Yara Kuiper, een masterstudent Bestuurskunde.

De data zal daarom ook gedeeld worden met een eerste en tweede lezer vanuit de Erasmus Universiteit, met als reden het onderzoeken en schrijven van een masterscriptie, wat verplicht is voor het voltooien van de studie Bestuurskunde. STC Group zal alleen in bezit komen van geanonimiseerde data, deze data wordt vertrouwelijk behandeld en nooit individueel teruggekoppeld.

Er zijn geen fysieke, rechtelijke of economische risico's verbonden aan je deelname in dit onderzoek. Je bent niet verplicht om alle vragen te beantwoorden. Je deelname is vrijwillig en kan op ieder moment beëindigd worden. Tijdens je deelname aan het onderzoek heb je het recht om meer informatie over de dataverzameling en analyse te vragen. Daarnaast heb je het recht om je toestemming in te trekken en te vragen naar verwijdering van jouw data voordat de dataset is geanonimiseerd om gepubliceerd te worden. Je kunt dit bewerkstelligen door contact op te nemen met y.j.e.kuiper@stc-r.nl.

De verzamelde data zal worden gebruikt voor een geaggregeerde data-analyse en vertrouwelijke informatie of persoonlijke gegevens zullen niet worden gebruikt in de uitkomsten van het onderzoek. De data zal worden opgeslagen op een beveiligde locatie voor 10 jaar.

Als je op akkoord drukt, geef je toestemming voor het gebruiken van jouw antwoorden voor STC Academy en het wetenschappelijk onderzoek.

Door op akkoord te klikken, bevestig ik dat:

- Ik geïnformeerd ben over het doel van het onderzoek, de dataverzameling en het opslaan van data zoals beschreven in het informatieformulier;
- Ik het informatieformulier heb gelezen
- Ik mogelijkheden heb gehad om vragen te stellen over het onderzoek; de vragen zijn voldoende beantwoord;
- Ik vrijwillig toestemming geef tot deelname aan dit onderzoek;
- Ik begrijp dat er vertrouwelijk wordt omgegaan met de informatie;
- Ik begrijp dat ik de deelname op ieder moment kan beëindigen of het beantwoorden van vragen kan weigeren zonder enige consequenties;
- Ik begrijp dat ik mijn toestemming kan intrekken voor de dataset is ingeleverd voor goedkeuring.

Met vriendelijke groet,
Yara Kuiper
y.j.e.kuiper@stc-r.nl

Bijlage 2.2 Qualtrics vragenlijst

Beste STC-collega,

Bedankt dat je mee wil helpen met het ontwikkelen van een goede STC Academy. Door middel van deze vragenlijst proberen wij inzicht te krijgen in de optimale situatie waarin medewerkers leren binnen STC Group en deze inzichten toe te passen in het ontwerp van de STC Academy.

De gegevens zijn niet alleen belangrijk voor STC Academy maar dragen ook bij aan wetenschappelijk onderzoek van de Erasmus Universiteit door middel van een masterscriptie.

We gaan zorgvuldig om met jouw gegevens. Door akkoord te gaan geef je toestemming voor het gebruiken van jouw antwoorden voor het optimaal inrichten van STC Academy en het wetenschappelijk onderzoek. Voor jouw gegevens geanalyseerd worden zijn deze geanonimiseerd en niet terug te herleiden naar jou als persoon. STC Group krijgt alleen de geanalyseerde en anonieme resultaten terug vanuit dit onderzoek. De uitgebreide voorwaarden zijn beschreven in de bijlage: informatie formulier.

Akkoord

Deel 1. Algemene vragen.

Het eerste deel van de enquête gaat in op je persoonlijke gegevens. Deze gegevens worden strikt vertrouwelijk behandeld. Kruis aan of vul in wat voor jou van toepassing is.

- | | |
|--|--|
| 1. Wat is je geslacht? | Man/vrouw/anders |
| 2. Wat is je leeftijd? | |
| 3. In wat voor functie ben je werkzaam? | Onderwijzend personeel/
Ondersteunend
beheerspersoneel |
| 4. Aan welk niveau/ college geef je les? | Vmbo/mbo/hbo/ik maak deel
uit van het OBP |
| 5. Voor hoeveel FTE ben je werkzaam bij STC? | |
| 6. Hoeveel jaar ben je in dienst van STC? | 0-5/6-10/11-15
/16-20/21-25/26-30/30+ |

2. Leerklimaat (Mikkelsen & Gronhaug, 1999)

Hieronder volgt een aantal stellingen over in welke mate je een leerklimaat ervaart binnen jouw werkzaamheden en/ of college. Gebruik de schaal hieronder om aan te geven hoe vaak je de vorm van het leerklimaat het afgelopen jaar hebt ervaren:

1= helemaal oneens, 2= oneens, 3= neutraal, 4= eens, 5= helemaal eens

Let op: in de gehele vragenlijst zijn sommige stellingen andersom geformuleerd.

2.1 Tijd

7. Voor sommige delen van het werk is er niet genoeg tijd om de veranderingen bij te houden
8. Er is geen tijd om te oefenen om te weten hoe ik dingen moet doen
9. Ik krijg de tijd die ik nodig heb om nieuwe taken te leren
10. Ik heb tijd om mijn werk goed te doen
11. Ik kan delen van mijn werk niet goed doen, omdat ik met andere taken bezig ben
12. Ik mag nieuwe taken leren op mijn eigen tempo

2.2 Autonomie en verantwoordelijkheid

13. De dagelijkse leiding van mijn werk wordt aan mij overgelaten
14. Ik voel me vrij om mijn werk te organiseren zoals ik dat wil
15. Ik ben vrij om mijn eigen beslissingen te nemen
16. Ik krijg de verantwoordelijkheid voor mijn eigen werk
17. Ik krijg geen kans om de veeleisendere aspecten van dit werk te doen
18. Anderen maken me bang om fouten te maken
19. Ik word aangemoedigd om te experimenteren of risico's te nemen
20. Ik word aangemoedigd om verantwoordelijkheid te nemen voor mijn eigen leerproces.

2.3 Teamstijl

21. Als we elkaar om hulp vragen, wordt dat gegeven
22. Binnen het team accepteren we elkaars zwakheden en beperkingen
23. Mensen die voor het werk relevante informatie hebben, zijn bereid deze met anderen te delen
24. Als iemand veel werk heeft, bieden anderen hulp aan
25. Anderen zijn bereid om over mijn werk gerelateerde problemen te praten
26. Niemand wil me helpen als ik vastloop

2.4 Mogelijkheden om te ontwikkelen

27. Er zijn veel verschillende mogelijkheden om hier nieuwe taken te leren
28. Ik heb de mogelijkheid om naast mijn normale taken een verscheidenheid aan werk te doen
29. Ik krijg kansen om mijn sterke punten te ontwikkelen
30. Als iemand iets nieuws wil proberen, krijgt hij of zij de kans
31. Onze ideeën voor verandering/ innovatie worden verwelkomd door het management

2.5 Regels over hoe het werk uitgevoerd moet worden

32. Informatie dat relevant is voor mijn functie wordt up-to-date gehouden
33. Er zijn duidelijke richtlijnen over hoe mijn werk moet worden gedaan
34. Er is hier coaching of informele training beschikbaar
35. Informatie die relevant is voor mijn functie, wordt aan mij doorgegeven
36. Ik weet waar ik de informatie kan vinden die ik nodig heb in mijn werk.
37. Als ik training nodig heb, wordt dit voor me geregeld
38. Ik heb gemakkelijk toegang tot alle schriftelijke instructies, regels en procedures die relevant zijn voor mijn werk

2.6 Tevredenheid binnen team

39. Sommige mensen hier zetten zichzelf niet in om het werk goed te doen
40. Sommige mensen klagen hier altijd over dingen
41. Werk wordt eerlijk aan mensen toegewezen
42. Collega's krijgen waardering voor wat ze doen
43. Sommigen van ons worden oneerlijk behandeld in vergelijking met anderen in het team
44. Al met al ben ik tevreden met mijn baan

2.7 Op welke manier word jij het meest gemotiveerd om mee te doen aan een training of opleiding?

2.8 Wat heb jij nodig vanuit jouw werkomgeving om bij te blijven te leren?

Deel 3. Leiderschap (Geijsel, et al., 2009)

Hieronder volgt een aantal stellingen over hoe je het leiderschap van je leidinggevende ervaart binnen STC. Gebruik de schaal hieronder om aan te geven hoe je de vorm van het leiderschap hebt ervaren:

3.1 Initiëren en identificeren van een visie

1= helemaal oneens, 2= oneens, 3= neutraal, 4= eens, 5= helemaal eens

Mijn leidinggevende:

45. Maakt gebruik van alle mogelijkheden om de visie van de school over te brengen aan het team, de leerlingen en anderen
46. Verwijst expliciet naar de doelstellingen van de school tijdens het besluitvormingsproces
47. Legt aan het team de relatie uit tussen de visie van de school en initiatieven van het schoolbestuur/ de scholengemeenschap/ de overheid
48. Definieert de huidige problemen duidelijk vanuit het perspectief van de toekomstvisie van de school
49. Schetst tijdens bijeenkomsten hoe de toekomstvisie van de school het schoolleven op dit moment beïnvloedt

3.2 Individuele ondersteuning

1= helemaal oneens, 2= oneens, 3= neutraal, 4= eens, 5= helemaal eens

Mijn leidinggevende:

50. Neemt de overtuigingen van individuele teamleden serieus
51. Toont waardering wanneer een teamlid het initiatief neemt om het onderwijs op school te verbeteren of om deel te nemen aan andere vormen van professionele ontwikkeling
52. Luistert aandachtig naar de ideeën van teamleden
53. Helpt teamleden om hun emoties onder woorden te brengen

3.3 Intellectuele stimulans

1= helemaal oneens, 2= oneens, 3= neutraal, 4= eens, 5= helemaal eens

Mijn leidinggevende:

54. Moedigt teamleden aan om nieuwe dingen te proberen die passen bij hun eigen interesses
55. Helpt teamleden om na te denken over nieuwe ervaringen die ze tijdens het werk hebben opgedaan
56. Moedigt teamleden aan om nieuwe informatie en ideeën te zoeken en te bespreken, relevant voor de richting waarin de school zich ontwikkelt
57. Betrekt individuele teamleden in een doorlopend gesprek over hun persoonlijke professionele doelen
58. Moedigt teamleden aan om te experimenteren met nieuwe les/ werkmethoden
59. Creëert voldoende kansen voor teamleden om te werken aan hun professionele ontwikkeling

3.4 Wat heb jij vanuit je leidinggevende nodig om deel te nemen aan trainingen en opleidingen?

3.5 Wat heeft jouw team nodig vanuit je leidinggevende om in samenwerking te blijven leren?

Deel 4. Leeractiviteiten het afgelopen jaar (Evers, et al., 2016).

Hieronder volgt een aantal stellingen over hoe vaak je het afgelopen jaar hebt deelgenomen aan leeractiviteiten*. Gebruik de schaal hieronder om aan te geven hoe vaak professioneel leren voor jou van toepassing was: 1= nooit, 2= zelden, 3= soms, 4= vaak, 5= heel vaak. (Door COVID-19 zijn sommige stellingen misschien niet helemaal toepasbaar op het afgelopen jaar, vul deze in zoals je dit in de normale situatie gedaan zou hebben).

* Waar we studenten schrijven bedoelen we studenten en leerlingen. Voor de leesbaarheid gebruiken we vanaf nu alleen de term 'studenten'.

4.1 Keeping up-to-date

- 60. Bestuderen van vakliteratuur
- 61. Educatieve sites op internet bezoeken
- 62. Vakinhoudelijke/ pedagogische literatuur lezen
- 63. Deelnemen aan een studiedag omtrent pedagogie/ vakinhoud
- 64. Deelnemen aan een training omtrent pedagogie/ vakinhoud

4.2 Experimenteren

- 65. Nieuwe lesmethoden uitproberen in mijn les
- 66. Nieuwe ICT-applicaties uitproberen in mijn les
- 67. Alternatief lesmateriaal testen in de les
- 68. Toepassen en evalueren van andere vormen van toetsing
- 69. In mijn les nieuwe lesmethoden onderzoeken

4.3 Reflecteren en feedback vragen

- 70. Studenten om feedback vragen over de manier waarop ik lesgeef
- 71. Nadenken over mijn sterke en zwakke punten
- 72. Collega's uitnodigen om mijn les te bezoeken
- 73. Mijn lesmethoden aanpassen op de reacties van studenten

4.4 Samenwerken met collega's

- 74. Onderwijsbenaderingen bespreken met collega's
- 75. Lessen met collega's bespreken op een online platform (zoals Teams)
- 76. Lessen voorbereiden met collega's
- 77. Afspraken maken met collega's over het gebruiken van bepaalde pedagogische praktijken/ benaderingen
- 78. Nadenken over de opzet en werkwijze van studentbegeleiding met collega's
- 79. Samenstellen van een schoolwerkgroep of commissie met collega's
- 80. Samen met collega's een mening geven over school organisatorische zaken voor de schoolleiding

4.5 Over welke onderwerpen wil jij meer leren om je verder te ontwikkelen in je werk?

4.6 Op welke manier wil jij up-to-date blijven in je werk?

Heb je nog opmerkingen met betrekking tot de onderwerpen? Dan kun je deze opmerkingen hieronder plaatsen:

Wil je meer contact om bijvoorbeeld je ideeën te delen? Dan kun je mailen naar: academy@stc-r.nl

Bedankt voor het invullen van de enquête! We zien je graag binnenkort in de STC Academy, houd het STC Nieuws in de gaten voor meer updates.

Klik op de pijl om de vragenlijst af te ronden!