

Professionele Ontwikkeling van Docenten in het Middelbaar

Beroepsonderwijs in Organisatieperspectief

Monique M. M. Kapteijn

Universiteit Utrecht

Faculteit: Sociale Wetenschappen

Cursus: MA thesis OWK

Naam: Monique Kapteijn

Studentnummer: 3785203

Eerste beoordelaar: prof. dr. Elly de Bruijn

Tweede beoordelaar: dr. Isolde van Roekel - Kolkhuis Tanke

Datum: 2 juni 2013

Samenvatting

Professionele ontwikkeling van docenten wordt gezien als een van de meest essentiële middelen om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. In deze explorerende studie is onderzocht of er samenhang is tussen de organisatiecultuur, managementstijl, professionaliseringsactiviteiten en persoonskenmerken van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Er is een survey afgenomen bij docenten ($n=37$) en onderwijsmanagers ($N=2$) bij twee scholen van een regionaal opleidingscentrum; zeven docenten zijn geïnterviewd. De resultaten laten zien dat er verschillen en overeenkomsten zijn tussen de scholen. De schoolcultuur kenmerkt zich als procesgericht en normatief. De managementstijl wordt ervaren als ondersteunend, echter aan het uitvoeren van HR-beleid wordt minder aandacht besteed. De professionaliseringsactiviteiten van docenten richten zich vooral op het bijhouden van kennis en collegiale samenwerking. Samenhang tussen de constructen kan onvoldoende worden aangetoond.

Keywords: organisatiecultuur; managementstijl; professionele ontwikkeling; middelbaar beroepsonderwijs.

Introductie

Het onderwijs staat telkens voor nieuwe uitdagingen die om voortdurende professionalisering van de docent vragen (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens & Claessen, 2011). Martens (2009) concludeert in een overzichtstudie dat het niet goed gaat met de professionalisering van de Nederlandse docent. Dit is zorgelijk omdat uit onderzoek blijkt dat de docent de meest bepalende factor is voor de kwaliteit van het onderwijs (Geijssel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009; Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010); docenten moeten kansen krijgen om zich te ontwikkelen, niet alleen aan het begin maar ook gedurende hun loopbaan (OC&W, 2011).

In veel van de onderzoeken naar effectieve professionalisering van docenten wordt nauwelijks aandacht besteed aan de schoolorganisatorische inbedding en de structurele en culturele condities (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Dit terwijl leren een werkgerelateerd proces is (Bergen, 2005) dat wordt beïnvloed door de wijze waarop het wordt gefaciliteerd. Dit onderzoek richt zich dan ook op beantwoording van de vraag: “In hoeverre vertonen kenmerken van een schoolorganisatie samenhang met de professionele ontwikkeling van (oudere) docenten?” en wordt uitgevoerd in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo).

Theoretische achtergrond

In deze paragraaf worden de centrale begrippen uit de vraagstelling afgebakend en gedefinieerd: organisatiecultuur, managementstijl en professionele ontwikkeling.

Kenmerken van de schoolorganisatie

Weggeman (2007) onderscheidt zes clusters in een organisatie die onderling samenhangen: structuur, cultuur, systemen, strategie, managementstijl en personeel. Een verandering in het ene cluster zal de andere clusters beïnvloeden (Boonstra, 2005).

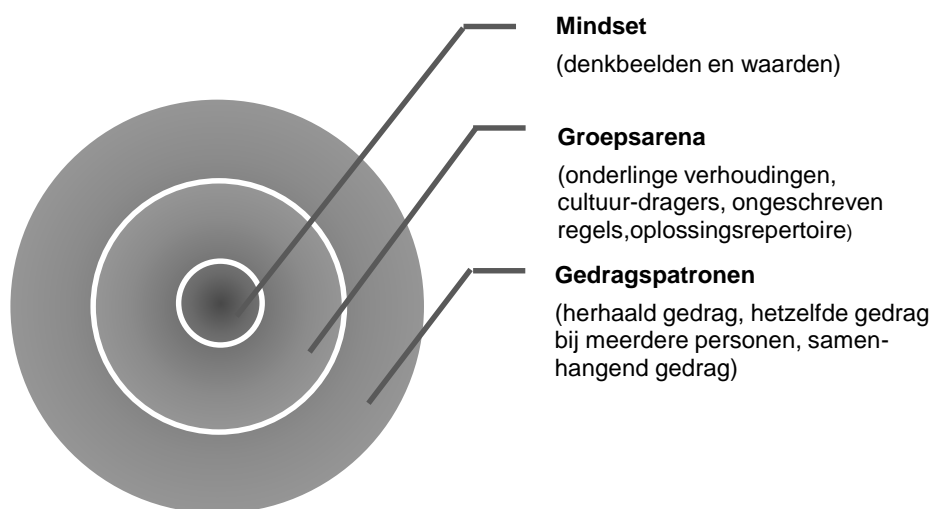
Om de relatie tussen schoolfactoren en de professionele ontwikkeling van docenten te bestuderen is in dit onderzoek voor de factoren organisatiecultuur en managementstijl gekozen.

Organisatiecultuur. Succesvolle organisaties zien organisatiecultuur als het belangrijkste, onderscheidende kenmerk voor het bereiken van de organisatiedoelstellingen (Cameron, 2007; Fullan, 2009) waarbij leiderschap een cruciale rol heeft in de overdracht van de cultuur (Masood, Dani, Burns & Backhouse, 2005; Schein, 2000).

Dit onderzoek sluit aan bij de definitie van Burton en Obel (2004) die organisatiecultuur definiëren als de heersende waarden in de organisatie die door medewerkers worden ervaren, die tot uiting kunnen komen in gedrag (communicatie door leidinggevendenden of collegiale verhoudingen) en regels en procedures (zoals personeelsbeleid en scholingsplannen).

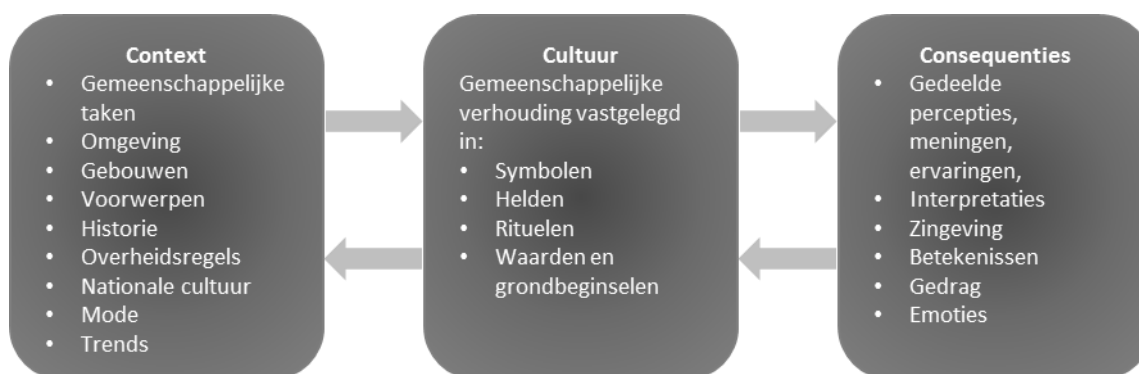
Toch blijft het moeilijk om de vinger te leggen op wat cultuur eigenlijk is. Dit blijkt ook uit de variëteit aan modellen (Schein, 2000; Sanders & Neuijen, 1999; Straathof & Van Dijk, 2003; Cameron, 2007) die in de loop der jaren zijn ontwikkeld. Twee modellen worden hier toegelicht, namelijk het model van Straathof en Van Dijk (2003) en dat van Sanders en Neuijen (1999).

Straathof en Van Dijk (2003) ontwikkelden het “Cultuur Arena Model” waarmee cultuurveranderingen in kaart kunnen worden gebracht. Het model is opgebouwd uit drie lagen: de buitenkant (de uiterlijke kenmerken zichtbaar in gedrag en symbolen), de binnenkant (het onderlinge groepsgedrag) en de kern (opvattingen over hoe de wereld in elkaar zit), zie Figuur 1.



Figuur 1. Schematische weergave van het Cultuur Arena Model naar Straathof en Van Dijk (2003).

Het tweede model is van Sanders en Neuijen (1999) die bedrijfscultuur opvatten als “de gemeenschappelijke verstandhouding die gebaseerd is op interne gemeenschappelijke leerervaringen en externe invloeden”. Cultuur wordt door hen gezien als een interactie tussen context (de omgeving) en consequenties (sociaal psychologische factoren) met in het midden de cultuur met haar verschillende verschijningsvormen, zie Figuur 2.



Figuur 2. Bedrijfsculturen houden zich in stand via een zelfregulerend proces. (Uit: Sanders en Neuijen, 1999, p.23).

De bedrijfscultuur leidt tot gedeelde percepties, dat wil zeggen eenzelfde subjectieve beleving van de werkelijkheid door degenen die bij het bedrijf werken. Die gemeenschappelijkheid blijkt uit gedeelde gedragingen. Sanders en Neuijens (1999) maken onderscheid tussen grondbeginselen en cultuurdimensies. Grondbeginselen zijn: mate van wij-gevoel, het trots zijn op de eigen organisatie, omgang met elkaar, plaats van het werk in beleving en tijd. Dimensies zijn onderscheidende elementen die een organisatie karakteriseren. Uit onderzoek dat zij deden naar de beleving van grondbeginselen in organisaties kwamen 12 relatief onafhankelijke kenmerken naar voren die ze koppelden tot zes paren, dimensies, die elkaars uitersten vormen, zie Tabel 1.

Tabel 1
Dimensies met Omschrijving per Cultuuraspect

Dimensie	Cultuuraspect	Omschrijving
1	Procesgericht	Medewerkers zien collega's als risico-mijders en als mensen die zich minimaal inspannen. Iedere dag wordt in grote mate als hetzelfde ervaren.
1	Resultaatgericht	Medewerkers zien hun collega's als mensen die zich gemakkelijk voelen in onbekende situaties. Medewerkers spannen zich maximaal in en zoeken uitdagingen op.
2	Mensgericht	Mensgerichte organisaties voelen zich verantwoordelijk voor hun medewerker. Beslissingen worden in groepen genomen.
2	Werkgericht	De nadruk ligt op het afkrijgen van de werkzaamheden en er is minder interesse in de mens zelf. Vaker individuele beslissingen.
3	Professioneel	Het beroep van de werknemer bepaalt diens identiteit.
3	Organisatiegebonden	Het organisatieidmaatschap bepaalt de identiteit van de werknemer.
4	Open systeem	Vrije communicatie. Medewerkers staan open voor nieuwe collega's.
4	Gesloten systeem	Bepaalde communicatie. Medewerkers ervaren hun collega's en de organisatie als gesloten.
5	Strakke controle	Medewerkers zijn zich meer bewust van kosten, tijdstippen van vergaderingen.
5	Losse controle	Geringere mate van discipline en controle. Medewerkers zijn minder kostenbewust.
6	Pragmatisch	De klantwensen komen op de eerste plaats. Resultaten behalen is belangrijker dan de juiste procedures volgen.
6	Normatief	Procedures zijn belangrijker dan de wensen van de klant. Behalen van resultaten is minder van belang.

Noot. Verkregen uit: Sanders en Neuijen, 1999, p.45.

Met deze cultuuraspecten kan recht worden gedaan aan het karakteriseren van de eigenheid van een cultuur.

Regionale opleidingscentra (roc's) die mbo verzorgen, zijn vaak grote organisaties waar door de aard van de beroepsdomeinen van scholen waarschijnlijk subculturen bestaan (Runhaar, 2008). Dit kan resulteren in medewerkers die totaal verschillend denken over de cultuur binnen een roc.

Managementstijl. Leiderschap blijkt een cruciale factor, die invloed heeft op hoe medewerkers de organisatie ervaren en op hun gedrag (Bass, 1999; DeRue & Ashford, 2010).

Een belangrijke taak van het management is het ondersteunen van de professionele ontwikkeling van medewerkers, het onderhouden van de waarde van het menselijk kapitaal (Weggeman, 2007, p. 124). Immers, er is een cruciale rol weggelegd voor leidinggevendenden als het gaat om de implementatie van het Human Resource (HR)-beleid (Bos-Nehles, Riemsdijk & Looise, 2011). Zij verrichten dagelijks HR-activiteiten, zoals het uitvoeren van de gesprekscyclus en het ondersteunen van medewerkers.

In dit onderzoek gaat het om onderwijsmanagers die leidinggeven aan scholen waarvan de docenten zich grotendeels qua leeftijd in de tweede loopbaanhelft bevinden. Managers maken het verschil als het gaat om het blijvend deelnemen van oudere werknemers aan de arbeidsmarkt (Leisink & Knies, 2011). Managers met betere coachingsvaardigheden lijken meer bereid deze in te zetten bij het ondersteunen van oudere werknemers (Leisink & Knies, 2011).

Managers met negatieve stereotiepe opvattingen over oudere werknemers zullen deze medewerkers minder ondersteunen en minder in hen investeren (Visser, Henkens & Schippers, 2003, uit Knies, 2012).

Managementstijl wordt in dit onderzoek gedefinieerd als het beïnvloeden van gedrag van een of een groep medewerkers om een bepaald doel te bereiken. Het gaat daarbij om de volgende kenmerken van de onderwijsmanager: de bereidheid en vaardigheid om (oudere) docenten te ondersteunen, coachingsvaardigheden, stereotiepe opvattingen over oudere docenten en het uitvoeren van professionaliseringsbeleid.

Professionalisering.

Professionele ontwikkeling van docenten vereist een kwaliteitsimpuls (Schaap, Swierts, Van Vlokhoven & De Bruijn, 2011; Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2007; OCW, 2010); dit staat hoog op de politieke agenda's en ook het onderwijs erkent de noodzaak (Actieplan leraar 2020, 2011; Focus op vakmanschap, 2011). Professionele ontwikkeling staat voor verdere ontwikkeling na afronding van de initiële beroepsopleiding en omvat opleiding, praktijk en feedback, voldoende tijd en ondersteuning (OECD, 2009).

De docent heeft te maken met complexe werkzaamheden waarbij telkens unieke oplossingen voor vraagstukken moeten worden bedacht en waarbij wet- en regelgeving door de overheid invloed heeft op de inhoud, condities en opbrengsten van het werk (Kwakman & Van de Berg, 2004). Door deze beroepscontext zullen docenten zelf continue nieuwe kennis, vaardigheden en technieken moeten ontwikkelen (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2011) om deze vervolgens toe te passen in processen voor verbetering (Verloop & Kessels, 2006).

Het leren van docenten wordt verondersteld effectiever te zijn als de docent zelf actief kennis construeert, de inhoud aansluit bij en ingebed is in de eigen dagelijkse werkcontext, als er rekening wordt gehouden met de beperkingen en mogelijkheden van de werkplek (Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2009), door van ervaring te leren (Rauner, 2007) en vanuit reflectie (Park & Oliver, 2008).

Kwakman (2003) onderscheidt vier manieren van leren die als wenselijk worden beschouwd voor de professionele ontwikkeling van docenten: op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen en inzichten, deze toepassen en uitproberen (zoals experimenteren door deelname aan schoolprojecten), reflecteren op het eigen functioneren en samenwerken met collega's.

Het leren kan formeel, informeel, in een groep, collectief of individueel plaatsvinden (Gaudé, Eck, Oud & Verbeek, 2008). Formeel leren omvat doelbewust geplande en georganiseerde professionaliseringsactiviteiten en kan worden onderverdeeld in: functiegerichte scholing (ten behoeve van betere uitvoering huidige werkzaamheden), substantiële scholing (relatief langdurige, intensieve en vaak kostbare opleidingen) en loopbaangerichte scholing (voorbereiding op het uitoefenen van een functie in de toekomst) (Gaudé, et al., 2008). Informeel leren vindt plaats binnen de context van het

werk, min of meer toevallig en start meer vanuit een leervraag van de lerende, die daarmee een actievere rol heeft dan bij het formeel leren (Van Veen, et al., 2010).

Van der Neut en collega's (2011) stellen dat de afstemming tussen management en docent wordt gezien als sleutelfactor voor professionaliseringsgedrag en het rendement daarvan. Thijsen (2006) stelt dat de belangrijkste factoren leeftijd en jaren werkervaring zijn. De kunst is om de oudere en ervaren werknemers te verleiden tot leren, een duwtje in de rug is soms nuttig (Zinsmeister, 2012).

In dit onderzoek gaat het om de professionele ontwikkeling van (oudere) docenten in het mbo. Zij geven les in verschillende vakgebieden en aan verschillende opleidingen. Sinds de invoering van het competentiegerichte onderwijs in het mbo hebben zij verscheidene rollen gekregen. Zij zijn zowel docent als coach en werken in multidisciplinaire teams die worden aangestuurd door een onderwijsmanager.

Professionele ontwikkeling wordt in dit onderzoek gedefinieerd als de processen en activiteiten om de kennis, de houding en het lesgedrag van docenten te versterken om het leren van studenten te bevorderen. In dit onderzoek gaat het om enerzijds de informele leeractiviteiten: op de hoogte blijven, experimenteren, reflecteren, samenwerken en anderzijds om formele scholing.

Onderzoeksvragen en conceptueel model

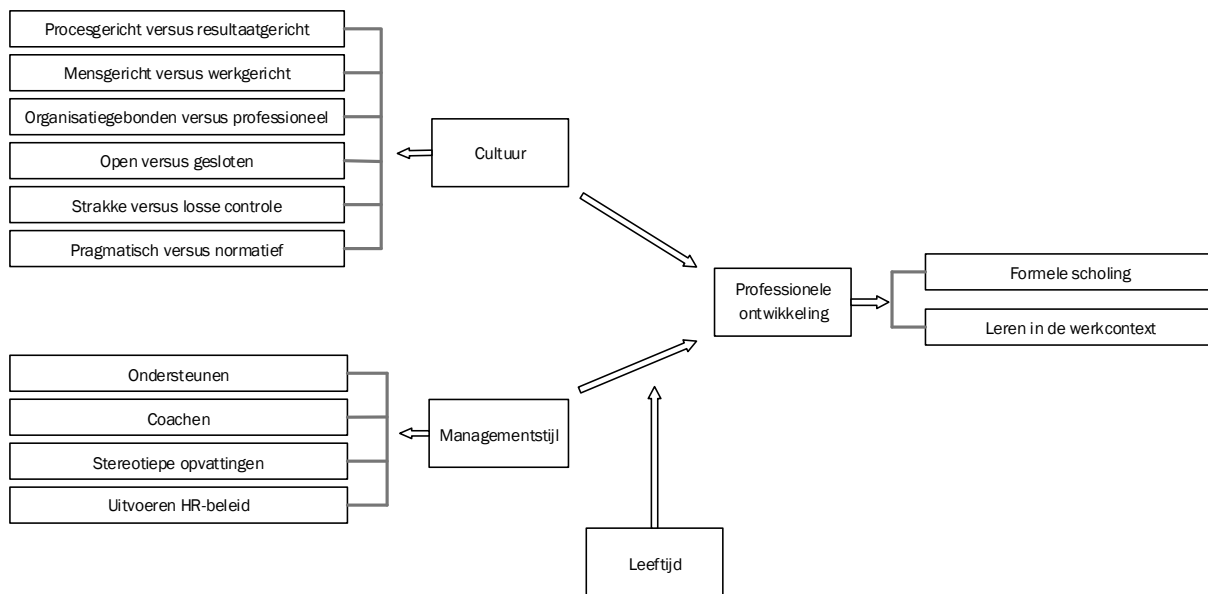
In dit onderzoek ligt de nadruk op het analyseren van drie variabelen: organisatiecultuur, aspecten van managementstijl en professionaliseringsactiviteiten van docenten. Verwacht wordt dat deze variabelen met elkaar samenhangen.

De hoofdvraag, te weten: *“In hoeverre vertonen kenmerken van organisatiecultuur dan wel managementstijl samenhang met de professionele ontwikkeling van (oudere) docenten in het mbo?”* wordt op basis van het voorgaande uiteengelegd in de volgende deelvragen:

1. Hoe kenmerkt de organisatiecultuur van de school zich volgens docenten en onderwijsmanagers?
2. Hoe kenmerkt de managementstijl zich als het gaat om ondersteuningsvaardigheden, coachingsvaardigheden, stereotyperingen over oudere docenten en het uitvoeren van professionaliseringsbeleid?
3. Welke professionaliseringsactiviteiten ondernemen docenten van het roc?

4. In hoeverre vertonen kenmerken van organisatiecultuur respectievelijk managementstijl
samenhang met de professionele ontwikkeling van (oudere) docenten in het roc?

In het conceptuele model (zie Figuur 3) staan aan de linkerkant de onafhankelijke variabelen en aan de rechterkant de afhankelijke variabele, de professionele ontwikkeling van (oudere) docenten. De verticale pijl verwijst naar de verwachte beïnvloeding, gecontroleerd voor leeftijd.



Figuur 3. Variabelenschema.

Voor zover bekend is in het mbo nog weinig empirisch onderzoek gedaan naar de samenhang tussen aspecten van de organisatiecultuur, dan wel van de managementstijl en de beroepsmatige ontwikkeling van (oudere) docenten, dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan kennis over deze invloed.

Methode

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gekozen voor een kleinschalig, exploratief onderzoek bestaande uit een kwantitatieve survey (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009) en een interviewronde.

Vraag een naar de organisatiecultuur wordt beantwoord vanuit twee perspectieven, waardoor sprake is van data-triangulatie (Baarda et al., 2009, p. 188). Met de vragenlijst wordt beoogd een totaalbeeld van de cultuur te schetsen. Met de interviews wordt getracht de diepte, kwaliteit en

eventuele reikwijdte van de bevindingen uit de vragenlijst te vergroten. Door kwalitatief en kwantitatief onderzoek te combineren is sprake van een ‘mixed methods’ design (Heyvaert, Maes & Onghena, 2013) dat beoogt te resulteren in een vollediger beeld van de situatie (Baarda et al., 2009, p.187) waardoor de validiteit toeneemt.

Voor het beantwoorden van deelvraag twee en drie is middels een online survey, een groot aantal indicatoren op frequentie van gedragingen of cognities daarvan gemeten (Boeije, 2010). Bij deelvraag twee is deels vanuit twee perspectieven gemeten en zijn de antwoorden van de docenten en managers gelijk gewogen. Na dataverwerking per variabele zijn de resultaten bekeken en vergeleken tussen de scholen. Verder is beschreven hoe deze variabelen zich kenmerken.

Tot slot worden de resultaten van beide scholen geïnterpreteerd waarbij is gezocht of overeenkomsten en verschillen in gemiddelden verklaarbaar zijn vanuit de literatuur en of er patronen te onderscheiden zijn tussen de variabelen waarmee wordt beoogd deelvraag vier te beantwoorden.

Respondenten

Deze studie is uitgevoerd in het mbo, bij een van de roc’s in de randstad, een onderwijsinstelling voor volwassenen- en beroepseducatie.

Op basis van een zo groot mogelijk onderscheid in de cultuur van het beroepsdomein zijn drie scholen geselecteerd: de School voor zorg, de School voor bouw en de School voor economie. Door interne problemen heeft de School voor economie niet deelgenomen aan het onderzoek.

De respondenten waren docenten (N=57) en onderwijsmanagers (N=2). Aan hen werden vragenlijsten voorgelegd en bij docenten (n=7) werden interviews afgenomen. In Tabel 2 worden de respondenten per instrument weergegeven.

Tabel 2.

Respondenten per school

School	Respondenten		
	Interview	Vragenlijst onderwijsmanager	Vragenlijst docenten
School voor de zorg	Twee docenten minder dan 10 jaar werkervaring (♀/♀) Twee docenten met meer dan 20 jaar werkervaring (♀/♂)	Eén onderwijsmanager (♂) (N=1)	Alle zorgdocenten (N=25)
School voor de bouw	Twee docenten minder dan 10 jaar werkervaring (♂/♂)	Eén onderwijsmanager (♀) (N=1)	Alle bouwdocenten (N=32)

Een docent met meer dan 20
jaar werkervaring (♂)

Achtergrondkenmerken docenten. De gemiddelde leeftijd van de bouwdocenten is 56.8 jaar en van de zorgdocenten 46.9 jaar. Van de 22 docenten die de vragenlijst invulden bij de bouw, een respons van 69%, is 55% man. In de zorg was de respons 60% en van de 15 respondenten is 73% vrouw. Twee bouwdocenten (9%) en vier zorgdocenten (27%) zijn jonger dan 46 jaar. Achttien bouwdocenten (82%) en acht zorgdocenten (53%) zijn ouder dan 45 jaar. Ruim de helft van de docenten bij bouw (55%) en zorg (60%) is hbo opgeleid. De bouwdocenten hebben gemiddeld 15.1 ($SD = 10.7$) jaar werkervaring als docent en de zorgdocenten 11.4 ($SD = 10.2$) jaar. In Tabel 3 worden de achtergrondkenmerken gepresenteerd.

Tabel 3
Kenmerken van de respondenten

Kenmerk	Categorie	Bouw			Zorg		
		<i>n</i>	%	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	%	<i>M (SD)</i>
Geslacht	Man	14	63.6		0		
	Vrouw	4	18.2		11	73.3	
	Onbekend	4	18.2		4	26.7	
Leeftijd				56.8			46.9
	< 45	2	9.1		4	26.7	
	> 45	18	81.8		8	53.3	
Opleidingsniveau	MBO	1	4.5		1	6.7	
	HBO	12	54.5		6	40.0	
	Universiteit	3	13.6		3	20.0	
	Anders	2	9.1		0		
Loopbaan	Lerarenopleiding	6	27.3		3	20.0	
	Beroep met PDA	6	27.3		5	33.3	
	Beroep zonder PDA	1	4.5		1	6.7	
	Anders	5	22.7		1	6.7	
Jaren werkervaring	1-10	5	22.7		6	27.3	
	11-20	7	31.8		2	13.3	
	> 20	6	27.3		2	13.3	
Jaren als docent				15.1		11.4	
				(10.7)		(10.2)	
Uren Professionalisering				89.9		87.4	
				(69.0)		(83.1)	

Achtergrondkenmerken onderwijsmanagers. De onderwijsmanagers die de vragenlijst invulden, zijn een man en een vrouw met een gemiddelde leeftijd van 50 jaar. Beiden hebben een hbo-

bacheloropleiding afgerond en beschikken over een gemiddelde ervaring van 8.0 jaar als manager in het onderwijs.

Instrumenten

De variabelen in deze studie zijn geoperationaliseerd en gemeten zowel met bestaande schalen en items om de betrouwbaarheid en vergelijkbaarheid van onderzoeksdata mogelijk te maken, als met aanvullende nieuw geformuleerde items. Deze schalen zijn verwerkt in twee onderzoeksinstrumenten. Een docentenvragenlijst waarin managementondersteuning, professionaliseringsactiviteiten, cultuur en persoonskenmerken worden bevraagd. Een vragenlijst voor onderwijsmanagers, deze bevraagt: ondersteuning, coaching, stereotiepe opvattingen, uitvoeren HR-activiteiten, cultuur en persoonskenmerken. De vragenlijsten worden middels zelfreflectie ingevuld en met uitzondering van de persoonskenmerken gescoord op een Likertschaal. Om de inhoudsvaliditeit te versterken zijn de vragenlijsten in drie pilots voorgelegd aan representanten van de beoogde respondenten waarna verbeteringen zijn aangebracht.

Aan de hand van betrouwbaarheidsanalyses is beoordeeld of de verschillende items per subschaal te beschouwen zijn als een schaal. Een schaal is aangenomen bij een Alpha van minimaal .60 wat bij complexe begrippen aangeeft dat de vragenlijst redelijk homogeen te noemen is (Baarda, De Goede & Van Dijkum, 2003).

Het derde onderzoeksinstrument is het semigestructureerde interview waarmee het cultuuraspect diepgaander wordt verkend.

Cultuurvragenlijst. Voor de constructie van de cultuurvragenlijst werd voortgebouwd op het werk van Straathof en Van Dijk (2003). Zij ontwikkelden een vragenlijst gebaseerd op de inzichten van Sanders en Neuijen (1999) die de cultuur beschreven aan de hand van concrete gedragingen verdeeld over 12 cultuuraspecten en zes dimensies (zie Tabel 1). Per cultuuraspect waren drie items geformuleerd. Deze vragenlijst is aangepast voor het mbo en omvat 40 stellingen. Een voorbeeld van een vragenblok is gepresenteerd in Figuur 4. De dimensies zijn weggelaten in de vragenlijst, waardoor het geven van wenselijke antwoorden wordt tegengegaan maar wel gebruikt bij de analyse.

Zou je van de volgende stellingen per stelling willen aankruisen in welke mate je het met de stelling oneens of eens bent?

Denk hierbij aan de schoolcultuur zoals die nu is.

	<u>helemaal mee oneens</u>	<u>mee oneens</u>	<u>mee eens</u>	<u>helemaal mee eens</u>
• Medewerkers in de organisatie zoeken uitdagingen op.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Er wordt door het management rekening gehouden met persoonlijke problemen, die zijn belangrijker dan het halen van deadlines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Er is bij het management voornamelijk interesse voor het werk dat wordt afgeleverd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Deadlines halen vindt men belangrijk, het management voert druk uit om het werk op tijd af te krijgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Het nemen van beslissingen over het werk gebeurt door individuele medewerkers of de manager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figuur 4. Voorbeeld vragenblok digitale vragenlijst cultuur.

Er is voor een 4-puntsschaal gekozen waarvan de antwoordcategorieën variëren van (1) helemaal mee oneens tot (4) helemaal mee eens. Dit dwingt de respondent een keuze te maken.

Met de Cronbach Alpha werd de interne consistentie van de vragenlijst vastgesteld op .60. Uit de betrouwbaarheidsanalyses per indicator bleken Open, Strak Georganiseerd en Pragmatisch een acceptabele Alpha te hebben. Bij een statistische weergave van de Alpha bleek dat het voor de indicatoren Procesgericht, Resultaatgericht, Mensgericht en Los georganiseerd zinvol was om een item te verwijderen; de Alpha werd dan acceptabel. Voor de overige schalen was het niet zinvol een of meerdere items uit de schalen te verwijderen, de Alpha zou hoe dan ook onder de .60 blijven. Formeel kon hier dus niet van schalen gesproken worden. Ondanks deze lage betrouwbaarheid is besloten om gezien het geringe aantal respondenten geen items uit de vragenlijst te verwijderen omdat dit tot inhoudsverlies zou leiden en vergelijkbaarheid met ander onderzoek met deze vragenlijst dan onmogelijk wordt. Alle items zijn daarom ook apart beoordeeld tijdens de analyse (Bijlage B).

Interviewleidraad. Na afname van de survey zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen waarvoor een topiclijst (Baarda et al., 2009) was opgesteld. Bij de constructie van de topiclijst is uitgegaan van de 12 cultuuraspecten van Sanders en Neuijen (1999). Bij elk aspect zijn drie items geformuleerd die tot een gesprekleidraad zijn samengevoegd. Twee voorbeeldvragen zijn: “Word je geacht werk- en privéleven gescheiden te houden?” en “Hoe zou je de schoolcultuur positioneren op de dimensie open versus gesloten en kun je hiervan voorbeelden geven?”

Vragenlijst managementstijl. Voor het meten van managementstijl zijn 49 items verdeeld over vier subschalen: (1) Ondersteuning, (2) Coachen, (3) Stereotiepe Opvattingen en (4) Professionaliseringsbeleid toegepast, zie Tabel 4. De stellingen voor de eerste drie subschalen werden overgenomen uit een door Leisink en Knies (2011) en voor de vierde subschaal uit een door Schaap en collega's (2011) ontwikkeld instrument.

Tabel 4
Subschalen met Indicatoren Managementstijl

Subschalen	Indicatoren	Items
Ondersteunen	a) Ondersteuning in Dagelijks Functioneren	4
	b) Ondersteuning bij Loopbaanontwikkeling	4
Coachen	a) Bekwaamheid tot ondersteuning in dagelijks functioneren	6
	b) Bereidheid tot ondersteuning bij loopbaanontwikkeling	7
Stereotiepe Opvattingen	a) Verondersteld gebrek aan prestaties	5
	b) Verondersteld gebrek aan flexibiliteit	7
Professionaliseringbeleid	a) Uitvoeren HR-beleid van het Roc	5
	b) Uitvoering HR-beleid van de School	11

Bij eerste drie subschalen worden de stellingen beantwoord op een vijfpuntsschaal waarbij de antwoordcategorieën variëren van (1) helemaal niet mee eens tot (5) helemaal mee eens. Voor de vierde subschaal variëren de antwoordcategorieën van (1) niet of nauwelijks tot (5) in sterke mate en in een aparte kolom kan de score worden toegelicht.

Door de hoeveelheid respondenten ($n = 2$) was het onmogelijk om de interne consistentie voor de vier subschalen vanuit het onderwijsmanagersperspectief te bepalen. Er is daarom voor de eerste drie subschalen uitgegaan van de bevindingen uit het onderzoek van Leisink en Knies (2011) waarbij geconstateerd werd dat de Cronbach Alpha voldoende is. Van het instrument van Schaap en collega's (2011) is de Alpha onbekend. De subschaal is daarom met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd.

Voor het docentenperspectief ($n = 37$) werd een betrouwbaarheidsanalyse over de indicatoren Ondersteuning Dagelijks Functioneren en Ondersteuning Loopbaanontwikkeling uitgevoerd. Beide schalen hadden een acceptabele Alpha van meer dan .66.

Ondersteuning ontwikkeling oudere docent. De subschaal Ondersteuning wordt zowel bij de onderwijsmanagers als de docenten bevraagd waardoor een objectiever beeld verkregen kan worden van het functioneren van de onderwijsmanager (Baarda et al., 2009).

Coachen van oudere docenten. Met de subschaal Coachen wordt beoogd te meten: de bekwaamheid van een leidinggevende om docenten te coachen bij hun verdere ontwikkeling en de bereidheid van een leidinggevende om met oudere docenten te praten over hun toekomstig werk.

Stereotiepe opvattingen oudere docenten. Met de subschaal Stereotyperingen wordt getracht de stereotiepe opvattingen van de onderwijsmanagers over oudere docenten te achterhalen.

Professionaliseringsbeleid. Met de subschaal Professionaliseringsbeleid wordt beoogd te meten: de randvoorwaarden die middels beleid van het roc worden geschapen om docenten te ondersteunen bij hun professionele ontwikkeling en hoe de onderwijsmanager dit HR-beleid uitvoert in de school.

Pilot. De vragenlijst is in een pilot voorgelegd aan een leidinggevende. Door hardop denken is geobserveerd of met de vragen de beoogde indicatoren werden gemeten. Om de inhoudsvaliditeit te verbeteren zijn enkele aanpassingen besproken en verwerkt.

Vragenlijst professionaliseringsactiviteiten. Deze vragenlijst bestaat uit twee subschalen (zie Tabel 5): Formele Scholing en Leren in Werkcontext. Een itemoverzicht wordt gepresenteerd in Bijlage A. De acht items voor de subschaal Formele Scholing zijn speciaal voor de vragenlijst geconstrueerd op basis van de omschrijvingen van formeel leren van Gaudé en collega's (2008). De 19 items voor de subschaal Leren in Werkcontext zijn gebaseerd op het instrument van Schaap en collega's (2011).

Tabel 5

De Subschalen 'Formele scholing' en 'Leren in Werkcontext' met Indicatoren

Subschalen	Indicatoren	Items
Formele Scholing	a) Functiegerichte scholing	2
	b) Substantiële scholing	5
	c) Loopbaangerichte scholing	1
Leren in Werkcontext	a) Op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen	7
	b) Experimenteren	4
	c) Reflecteren op eigen functioneren	4
	d) Samenwerken met collega's	4

Er wordt op een vijfpuntsschaal gescoord de antwoordcategorieën variëren van (1) zelden tot nooit tot en met (5) heel vaak/altijd. De score kan in een aparte kolom worden toegelicht.

Een betrouwbaarheidsanalyse op de subschaal Formele Scholing kon niet worden uitgevoerd gezien de geringe respons.

Uit de betrouwbaarheidsanalyse op de subschaal Leren in Werkcontext bleek de Cronbach Alpha van de indicatoren: Op de Hoogte Blijven, Alpha = .66; Experimenteren, Alpha = .58; Reflecteren, Alpha = .51; Samenwerken, Alpha = .65. De indicatoren Experimenten en Reflecteren hebben een lage betrouwbaarheid. Na verwijdering van een item uit de subschaal Experimenteren bleek de Alpha .67. Hoewel nu acceptabel is er voor gekozen om het verwijderde item vanuit de inhoudelijk toegevoegde waarde wel mee te nemen in het onderzoek. De indicator Reflecteren bleek ook na verwijdering van een of meerdere items onvoldoende betrouwbaar. De items zijn separaat beoordeeld.

Procedure

Survey. Het onderzoek werd bij bouw middels een artikel in de nieuwsbrief aangekondigd en bij zorg werd tijdens een teamoverleg door de onderwijsmanager een mondelinge toelichting gegeven. Daarna werd de online vragenlijst middels een e-link via het roc emailadres aangekondigd. In de mail werden de respondenten nogmaals op de hoogte gesteld van het doel en de opzet van het onderzoek en werd vertrouwelijkheid gegarandeerd. Gedurende de looptijd van het onderzoek (twee weken) is na een week door het programma, om de anonimiteit van de respondent te waarborgen, een herinnering gestuurd.

Interviews. Na afname van de survey werden semi-gestructureerde interviews gehouden van 90 minuten met docenten die via de mail door de onderzoeker waren uitgenodigd. Tevens ontvingen zij de gespreksleidraad en werd vertrouwelijke verwerking van de gegevens toegezegd. De interviews werden afgenomen op de werklocatie van de docenten en zijn vastgelegd in een gespreksverslag dat voor akkoord naar de respondenten is verzonden.

Vier docenten per school met een minimale aanstelling van 20 uur per week werden verdeeld in tweetallen geïnterviewd. Deze tweetallen waren als volgt samengesteld: een tweetal met minder dan 10 jaar werkervaring en jonger dan 46 jaar en een tweetal met meer dan 20 jaar werkervaring en ouder dan 45 jaar. Dit omdat verwacht werd dat cultuur op een andere wijze wordt beleefd naarmate de werkervaring toeneemt.

Tijdens de interviews werden de docenten in de gelegenheid gesteld elkaar aan te vullen en op elkaar te reageren waardoor onderliggende percepties en meningen zichtbaar werden. De interviewer vroeg door om te achterhalen welke cultuuraspecten dominant zijn in de school.

Analyse

Survey. Om antwoord te kunnen geven op de deelvragen zijn de verzamelde antwoorden numeriek verwerkt en geanalyseerd met behulp van statistische methoden. De gemiddelde zelfbeoordelingen van de docenten en onderwijsmanagers op de subschalen: cultuuraspecten, ondersteuning, coaching, stereotypingen, uitvoeren HR-beleid en professionaliseringsactiviteiten zijn per school vergeleken en er is bepaald in hoeverre de docenten en onderwijsmanagers van de twee scholen verschillen in zelfbeoordeling op de subschalen. Als laatste is per school de samenhang tussen cultuur, managementstijl en professionele ontwikkeling verkend middels het interpreteren van de gemiddelde zelfbeoordeling op de subschalen tussen deze drie variabelen.

De scores zijn gemeten op een Likertschaal. Over het algemeen worden deze scores behandeld als zijnde gemeten op interval niveau. Ook in het geval van de in de volgende paragraaf gepresenteerde resultaten is in eerste instantie dit uitgangspunt gehanteerd. Bij nadere verkenning van de verdeling van de data bleek deze verre van normaal verdeeld te zijn. Bij een dergelijke verdeling is het niet toegestaan om de geobserveerde variabelen (de items in de vragenlijst) als intervalvariabelen te behandelen. Daarom is ervoor gekozen om alle geobserveerde variabelen aan te merken als ordinaal.

Cultuurinterview. De groepsinterviews zijn geanalyseerd middels een codeerschema (zie Bijlage C). De cultuuraspecten die de docenten rapporteerden, zijn door de onderzoeker gecodeerd op de 12 cultuuraspecten van Sanders en Neuijen (1999).

Resultaten

Cultuur. Uit een vergelijking van de gemiddelden tussen de beide scholen valt te destilleren hoe cultuur in de school waarneembaar is, zie Tabel 6. Beide scholen laten een enigszins gelijke score zien op: Procesgericht, Resultaatgericht, Normatief, Pragmatisch, Professioneel en Organisatiegebonden. Voor wat betreft de overige aspecten beoordelen de bouwdocenten de

schoolcultuur als: Los Georganiseerd, Werkgericht en Gesloten. De zorgdocenten beschouwen de schoolcultuur als: Mensgericht, Strak Georganiseerd en Open.

Tabel 6

Gemiddelde Zelfbeoordeling en Standaarddeviatie per School op de Schalen Procesgericht, Resultaatgericht, Mensgericht, Werkgericht, Organisatiegebonden, Professioneel, Open, Gesloten, Strak, Los, Pragmatisch en Normatief

Cultuuraspecten	School					
	Bouw			Zorg		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Procesgericht	2.93	0.48	18	2.89	0.46	12
Resultaatgericht	2.53	0.50	19	2.67	0.47	12
Mensgericht	2.39	0.67	18	2.83	0.30	12
Werkgericht	2.69	0.63	18	2.58	0.32	12
Organisatiegebonden	2.61	0.56	18	2.75	0.29	12
Professioneel	2.67	0.38	17	2.78	0.36	12
Open	2.27	0.59	16	2.82	0.35	11
Gesloten	2.64	0.44	15	2.33	0.33	11
Strak Georganiseerd	2.37	0.60	18	2.69	0.38	11
Los Georganiseerd	2.86	0.36	18	2.47	0.45	12
Pragmatisch	2.83	0.46	18	2.76	0.37	11
Normatief	3.02	0.51	17	2.81	0.38	11

Noot. Alle items zijn gemeten op een 4-puntsschaal (1, helemaal niet mee eens; 2, oneens; 3, eens; 4, helemaal mee eens).

Procesgericht versus Resultaatgericht. Op de dimensie Procesgericht versus Resultaatgericht was de gemiddelde score van beide scholen hoger op Procesgericht (bouw $M = 2.93$, $SD = 0.48$; zorg $M = 2.89$, $SD = 0.46$) dan op Resultaatgericht (bouw $M = 2.53$, $SD = 0.50$; zorg $M = 2.67$, $SD = 0.47$). Dat docenten meer procesgericht dan resultaatgericht zijn werd bevestigd tijdens de interviews. Alle docenten meldden dat risico's worden vermeden: "Ook de besluiteloosheid, geen beslissingen durven nemen en daarom alles maar vertragen. Omdat het de juiste beslissing moet zijn en dan durven ze dat niet te doen"

Mensgericht versus Werkgericht. Bij deze dimensie was de gemiddelde score op Mensgericht lager bij bouw ($M = 2.39$, $SD = 0.67$) dan bij zorg ($M = 2.83$, $SD = 0.30$) en scoorde Werkgericht hoger bij bouw ($M = 2.69$, $SD = 0.63$) dan bij zorg ($M = 2.58$, $SD = 0.32$).

Alle zorgdocenten meldden dat het management zich betrokken voelt bij het welzijn van de medewerkers. Een zorgdocent rapporteerde: “Ik hoef mijn onderwijsmanager maar te bellen en ik word teruggebeld”

In de survey karakteriseerde de bouw zich als werkgericht waarbij individuele werknemers beslissingen nemen en er vanuit het management vooral belangstelling is voor werk dat af is. Dit is tegenstrijdig aan de interviewuitspraken, waar over een mensgerichte cultuur ten op zichte van het bedrijfsleven werd gesproken: “De hele onderwijscultuur is niet werkgericht naar mijn idee” Echter de bouw lijkt werkgerichter te zijn dan de zorg, gezien de focus van het management op het behalen van deadlines en op werk dat af is.

Organisatiegebonden versus Professioneel. Beide scholen scoorden gemiddeld relatief hoog op beide cultuuraspecten. De score op Professioneel lag iets hoger (bouw $M = 2.67$, $SD = 0.38$; zorg $M = 2.78$, $SD = 0.36$), dan op Organisatiegebonden (bouw $M = 2.61$, $SD = 0.56$; zorg $M = 2.75$, $SD = 0.29$). Dat docenten zich identificeerden met de organisatie bleek uit de volgende uitspraak: “Ik voel mij een onderdeel van de organisatie als ook onderdeel van de school waar ik bij werk” Over professionaliteit rapporteerden de docenten dat zij zich identificeren met hun vak. Een bouwdocent rapporteerde: “Ik geef les maar mijn vak is timmerman”

Open versus Gesloten. Het cultuuraspect Open scoorde een hoger gemiddelde bij zorg ($M = 2.82$, $SD = 0.59$) dan bij bouw ($M = 2.27$, $SD = 0.35$). Andersom was het gemiddelde op Gesloten hoger bij bouw ($M = 2.64$, $SD = 0.44$) dan bij zorg ($M = 2.33$, $SD = 0.33$). De zorgrespondenten rapporteerden over het open karakter van de organisatie: “We staan open om telkens nieuwe leden toe te laten” Een bouwdocent typeerde het gesloten karakter met de uitspraak: “Het zijn allemaal eilandjes, ieder heeft zijn eigen keizerrijkje opgebouwd”

Strak versus Los Georganiseerd. De gemiddelde score op Strak Georganiseerd was bij bouw ($M = 2.37$, $SD = 0.60$) lager dan bij zorg ($M = 2.69$, $SD = 0.38$). Los Georganiseerd resulteerde in een hoger gemiddelde bij bouw ($M = 2.86$, $SD = 0.36$) dan bij zorg ($M = 2.47$, $SD = 0.45$).

Interviewuitspraken ondersteunden dit verschil. Bij zorg werden vergadertijden strikt na gekomen: “Wanneer iemand te laat komt en wil terugkomen op een agendapunt, dan zeggen we ook echt, dan had je maar eerder moeten komen” Bij bouw was dat tegengesteld: “Het kan veel efficiënter” “Er

wordt niet voortgebouwd” “We streven er allemaal naar om die datum te halen maar de een is er ook beter in dan de ander. En elkaar er echt op aanspreken, ja dat is een lastige.”

Pragmatisch versus Normatief. Beide scholen scoorden gemiddeld hoger op Normatief (bouw $M = 3.02$, $SD = 0.51$; zorg $M = 2.81$, $SD = 0.38$) dan op Pragmatisch (bouw $M = 2.83$, $SD = 0.46$; zorg $M = 2.76$, $SD = 0.37$). Alle docenten gaven aan de organisatie Normatief te vinden. “Om verantwoord te verantwoorden, dus je gaat dingen invullen en zet je handtekening eronder, onder iets dat totaal niet klopt” “Als dat niet op orde is, de juiste procedures als er maar ergens een kruisje niet ingevuld staat, dan is de wereld te klein” In pragmatisch ingestelde organisaties ligt de nadruk op de wensen van de student/klant en op het resultaat. Enkele docenten rapporteerden over de focus van het management op het resultaat: “Ik weet dat er een aantal mensen binnen het team op hun tenen lopen, daar mag ook wel eens naar gekeken worden in plaats van alleen maar de cijfertjes naar uitval van studenten”

Het verwachte verschil in beleving van de schoolcultuur naarmate de werkervaring toeneemt werd tijdens de interviews niet waargenomen.

Managementstijl. In Tabel 7 wordt de gemiddelde zelfbeoordeling en standaarddeviatie per school en indicator gepresenteerd. De subschaal Ondersteuning werd vanuit twee perspectieven belicht; de onderwijsmanager en de docent.

Tabel 7
Gemiddelde Zelfbeoordeling, indien mogelijk de Standaarddeviatie per School gemeten op de Indicatoren van Managementstijl

Indicatoren	Bouw		Zorg	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ondersteuning Dagelijks Functioneren (onderwijsmanager)	1.00		4.00	
Ondersteuning Dagelijks Functioneren (docenten)	3.13	1.00	3.43	0.83
Ondersteuning Loopbaanontwikkeling (onderwijsmanager)	4.00		4.00	
Ondersteuning Loopbaanontwikkeling (docenten)	2.94	0.78	3.13	0.52
Bekwaamheid Coaching (onderwijsmanager)	3.50		4.00	
Bereidheid Coaching (onderwijsmanager)	4.00		3.57	
Stereotypering Prestaties (onderwijsmanager)	2.60		2.20	
Stereotypering Flexibiliteit (onderwijsmanager)	3.71		2.29	
HR-beleid ROC (onderwijsmanager)	5.00		2.80	
HR-beleid School (onderwijsmanager)	2.64		2.18	

Noot. Alle items zijn gemeten op een 5-puntsschaal (1, helemaal niet mee eens; 2, oneens; 3, eens noch oneens; 4, eens; 5, helemaal mee eens).

Wat opvalt is dat de onderwijsmanagers uiteenlopend scoorden op Ondersteuning Dagelijks Functioneren: bij zorg ($M = 4.00$) was veelvuldig sprake van ondersteuning en bij bouw ($M = 1.00$)

zelden tot nooit. Bij bouw contrasteert dit met de bevindingen van de docenten; zij rapporteerden geregeld ondersteuning ($M = 3.13$, $SD = 1.00$) te ervaren. De score van de zorgdocenten ($M = 3.43$, $SD = 0.83$) ligt meer in lijn met de score van de onderwijsmanager.

Beide onderwijsmanagers gaven Ondersteuning Bij Loopbaanontwikkeling ($M = 4.00$).

Docenten ervaren deze ondersteuning minder (bouw $M = 2.94$, $SD = 0.78$; zorg $M = 3.13$, $SD = 0.52$).

Onderwijsmanagers vonden dat zij bekwaam zijn in het coachen van (oudere) docenten bij hun loopbaan (bouw $M = 3.50$; zorg $M = 4.00$) en waren bereid hier tijd in te steken (bouw $M = 4.00$; zorg $M = 3.57$). Bij bouw werden de stereotiepe opvattingen over verondersteld gebrek aan prestaties ($M = 2.60$) en flexibiliteit ($M = 3.71$) van oudere docenten meer onderschreven dan bij zorg ($M = 2.20$; $M = 2.29$). HR-beleid ROC werd bij bouw heel vaak ($M = 5.00$) uitgevoerd en bij zorg ($M = 2.80$) neigde de score naar geregeld. Het uitvoeren van HR-beleid School scoorde bij bouw bijna geregeld ($M = 2.64$) en bij zorg neigde de score meer naar af en toe ($M = 2.18$).

Professionaliseringsactiviteiten. Leeftijd en loopbaanhelft lijken geen rol te spelen bij ondernomen leeractiviteiten docenten jonger en ouder dan 45 jaar ondernamen gemiddeld evenveel activiteiten.

Formele Scholing. Uit de resultaten bleek dat de afgelopen twee schooljaren in totaal 55 docenten, 34 bouwdocenten en 21 zorgdocenten, formele scholing volgden, zie Tabel 8.

Tabel 8

'Formele Scholing' van Docenten: Bouw (n=22) en Zorg (n=15)

Items	Bouw		Zorg	
	n	%	n	%
Korte trainingen extra bekwaamheden	11	34	7	28
Opleiding andere bevoegdheden	11	34	4	16
Hogere graad lesbevoegdheid	2	6	3	12
Masteropleiding	2	6	1	4
Bachelor opleiding	2	6	2	8
Managementopleiding	2	6	2	8
Opleiding voor hogere titel	2	6	2	8
Volledige opleiding gericht op carrièreswitch	2	6	0	0
Totaal n	34		21	

In totaal volgden 33 docenten een functiegerichte scholing ter verbetering van de huidige werkzaamheden bijvoorbeeld de training tot toetsconstructeur of assessor: bouwdocenten ($n = 22$) en zorgdocenten ($n = 11$). Substantiële scholing volgden in totaal 20 docenten (bouw $n = 10$; zorg $n =$

10). Alleen bij bouw werd door twee docenten een loopbaangerichte scholing ter voorbereiding op een carrièreswitch gevolgd.

Leren in werkcontext. In Tabel 9 worden per school de gemiddelde en standaarddeviatie van de indicatoren Leren in Werkcontext gepresenteerd. In Tabel 10 zijn per school de gemiddelde en standaarddeviatie op de items van de indicator Reflectie weergegeven.

Tabel 9

De Gemiddelden en Standaarddeviatie van de subschaal 'Leren in Werkcontext' per School, bestaande uit de Indicatoren Op de Hoogte blijven; Experimenteren, Reflecteren en Samenwerken

Indicatoren	Bouw		Zorg	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Op de Hoogte Blijven	2.98	0.75	2.76	0.57
Experimenteren	2.46	0.71	2.13	0.77
Samenwerken	2.97	0.73	3.09	0.73

Noot: alle items zijn gemeten op een 5-puntsschaal (1, zelden tot nooit; 2, af en toe; 3, geregeld; 4, veelvuldig en 5, altijd/heel vaak).

Tabel 10

De Gemiddelden en Standaarddeviatie per school van de Items behorende bij Reflecteren op eigen Functioneren

Items	Bouw		Zorg	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Regelmatige zelfreflectie op inzichten, handelen en werkgedrag.	2.78	0.94	3.58	1.00
Coaching van collega's ontvangen	1.56	0.98	2.08	1.66
Coaching aan collega's geven	2.06	1.21	2.17	1.12
Systematisch feedback aan studenten vragen	2.28	0.96	2.92	0.67

Noot. Alle items zijn gemeten op een 5-puntsschaal (1, zelden tot nooit; 2, af en toe; 3, geregeld; 4, veelvuldig en 5, altijd/heel vaak).

De bouwdocenten ondernamen het afgelopen schooljaar regelmatig activiteiten waarmee zij op de hoogte bleven van nieuwe ontwikkelingen ($M = 2.98$, $SD = 0.75$) daarbij waren de belangrijkste bronnen: de krant ($M = 3.72$, $SD = 1.26$) en internet ($M = 3.44$, $SD = 1.25$). Daarnaast werkten bouwdocenten regelmatig samen met collega's ($M = 2.97$, $SD = 0.71$) de belangrijkste activiteiten waren: het uitwisselen van ideeën ($M = 3.33$, $SD = 0.84$) en collegiaal overleg ($M = 3.22$, $SD = 1.11$). In mindere mate experimenteerden ($M = 2.46$, $SD = 0.71$) docenten of pasten nieuwe vakinhoudelijke inzichten toe ($M = 2.46$, $SD = 0.73$). Activiteiten die zij af en toe ondernamen waren: coaching van collega's ontvangen ($M = 1.56$, $SD = 0.98$) en coaching aan collega's geven ($M = 2.06$, $SD = 1.21$).

De zorgdocenten werkten het afgelopen schooljaar geregeld samen ($M = 3.09$, $SD = 0.73$) waarbij het uitwisselen van ideeën ($M = 3.55$, $SD = 0.82$) en collegiaal overleg ($M = 3.17$, $SD = 0.84$) regelmatig voorkwamen. Daarnaast hielden zorgdocenten zichzelf regelmatig op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen ($M = 2.76$, $SD = 0.57$) waarbij internet ($M = 3.69$, $SD = 1.32$) en de krant ($M =$

3.38, $SD = 1.39$) de belangrijkste bronnen waren. De activiteiten die zij af en toe ondernamen waren: coaching van collega's ontvangen ($M = 2.08$, $SD = 1.66$) en coaching aan collega's geven ($M = 2.17$, $SD = 1.21$).

In deze kwantitatieve analyse zijn op de subschalen Formele Scholing en Leren in Werkcontext verschillen gevonden tussen de scholen. Op de subschaal Formele Scholing is dit in het voordeel van de bouw. Bij Leren in Werkcontext zijn de verschillen tussen de gemiddelden het grootst tussen de items van Reflecteren. De volgorde van de frequenties was hetzelfde echter de frequenties verschilden. Zorgdocenten scoorden veel hoger op zelfreflectie en feedback dan bouwdocenten. Beide scoorden gemiddeld laag op coaching geven of ontvangen. Op de andere subschalen van Leren in Werkcontext scoorden Samenwerken en Op de Hoogte Blijven het hoogst en Experimenteren het laagst.

Discussie

Professionalisering van docenten vraagt om een actieve leerhouding van docenten maar ook om een adequate ondersteuning vanuit de organisatie. In deze studie is onderzoek uitgevoerd bij een roc om te bestuderen of organisatiekenmerken samenhang vertonen met de professionele ontwikkeling van docenten. Hierbij is ingegaan op de variabelen organisatiecultuur, managementstijl en professionaliseringsactiviteiten van docenten.

Deelvraag 1

Uit de resultaten van de cultuuranalyse bleek dat docenten over de schoolcultuur op vier dimensies hetzelfde en twee dimensies verschillend rapporteerden. Voor beide scholen geldt dat docenten zich het meest op hun gemak voelden bij weinig veranderingen en ze namen weinig risico's waarmee zij zich qua cultuur meer Procesgericht karakteriseerden. Het volgen van regels en procedures bleek iets belangrijker dan studenttevredenheid waarmee de cultuur zich Normatief kenmerkt. Docenten identificeerden zich met hun vak en de organisatie waarbij normen en waarden die op het werk belangrijk zijn ook voor de persoon gelden, waarmee de cultuur getypeerd wordt als Professioneel en Organisatiegebonden. Dat bedrijfscultuur leidt tot gedeelde percepties (Sanders & Neijen, 1999) lijkt dit onderzoek te bevestigen gezien de overeenkomsten op acht van de twaalf cultuuraspecten.

De overige cultuuraspecten verschilden qua dominantie per school. Dit werd verwacht door de aard van de beroepsdomeinen (Runhaar, 2008) dit onderzoek lijkt dit te bevestigen. De bouw kenmerkte zich als: Los Georganiseerd met een losse vergadercultuur, Werkgericht het halen van deadlines vind het management belangrijk en Gesloten met een beperkte informatiestroom.

Uit een vergelijking van de gevonden kenmerken met onderzoek van Glunk en Olie (2008) waarin de cultuur van de bouwsector in Nederland wordt getypeerd als: traditioneel en relatief behoudend, risicomijdend, hard werkend, introvert, korte termijn, ontbrekende aanspreekcultuur bij het niet nakomen van afspraken, een gebrek aan vertrouwen tussen de belangrijkste partijen daarom afscherming van kennis en informatie, een hekel aan bureaucratie, informeel en collegiaal, bleek het cultuurbeeld van de School voor de bouw grote overeenkomsten te vertonen met de cultuur van het beroepsdomein.

De zorg karakteriseerde zich als: Mensgericht waarbij het management verantwoordelijkheid neemt voor het welzijn van de medewerkers, een Open Organisatie waarbij openheid naar nieuwkomers en buitenstaanders als belangrijk werd aangemerkt en Strak Georganiseerd met een strikte vergadercultuur. Het totale cultuurprofiel van de School voor de zorg vertoont grote overeenkomst met de cultuur van het beroepsdomein. Dat bleek uit een vergelijking van de gevonden kenmerken met onderzoek van Bremer, Lamers en Burm (2008) waarin de cultuur in de zorgsector wordt getypeerd als een vriendelijke werkomgeving waar een grote betrokkenheid heerst en waarin structuur, procedures en voorspelbaarheid belangrijke peilers zijn. Er is minder aandacht voor resultaat en men is vooral intern gericht waarbij uitvoerende zorgprofessionals meer nadruk ervaren op productie.

Deelvraag 2

Uit de resultaten van de managementstijlanalyse bleek dat de docenten over de managementstijl verschillend rapporteerden. In de zorg werden, volgens de onderwijsmanager docenten ondersteund in hun dagelijks functioneren. Bij de bouw wordt deze ondersteuning nauwelijks geboden terwijl docenten deze ondersteuning wel ervaren. Beide onderwijsmanagers stelden dat zij ondersteuning geven bij loopbaanontwikkeling en boden scholingsmogelijkheden. De bouwdocenten ervaren minder loopbaanondersteuning dan de zorgdocenten.

Beide onderwijsmanagers achtten zichzelf bekwaam in het coachen van oudere docenten en zijn bereid hiervoor tijd vrij te maken. Stereotiepe opvattingen over gebrek aan prestaties van oudere docenten leken bij beide onderwijsmanagers geen rol te spelen. Bij bouw werd meer gebrek aan flexibiliteit van oudere docenten gesignaleerd dan bij zorg. Op basis van de gegevens uit deze survey leek dit geen invloed te hebben op ondernomen professionaliseringsactiviteiten. Of de voorkeur van oudere docenten uitging naar Leren in Werkcontext kan niet worden opgemaakt uit de survey.

Het uitvoeren van HR-verantwoordelijkheden door onderwijsmanagers lijkt op basis van de resultaten uit de survey nog in de kinderschoenen te staan. Een mogelijke verklaring voor het gevonden resultaat is dat diverse belemmeringen die goede uitvoering in de weg kunnen staan, zoals: terughoudendheid van leidinggevendenden om HR-verantwoordelijkheden op zich te nemen, gebrek aan tijd, gebrek aan vaardigheden, onvoldoende kennis over recente ontwikkelingen op het gebied van HR en het ontbreken van een lange termijn visie op HR. Studies (Bond & Wise, 2003; Budhwar, 2000) tonen aan dat leidinggevende daadwerkelijk met deze hindernissen te maken hebben.

Deelvraag 3

Uit de vergelijking van de onderzoeksresultaten van de professionaliseringsactiviteiten blijkt dat bouwdocenten meer formele scholing volgden dan zorgdocenten en dat leeftijd of loopbaanhelft daarop niet van invloed lijken. Ongeveer een derde van de docenten uit beide onderzoeksgroepen volgde korte trainingen voor het opdoen van extra bekwaamheden. Daarnaast volgde ongeveer een derde deel van de bouwdocenten een opleiding voor het verkrijgen van andere bevoegdheden. Opvallend is dat de zorgdocenten dit soort opleidingen in vergelijking met bouwdocenten veel minder volgden.

In de werkcontext ondernemen docenten verschillende leeractiviteiten waarbij leeftijd en loopbaanhelft geen rol lijken te spelen. De meest belangrijke leeractiviteiten zijn: het op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen en samenwerken. Uit onderzoek blijkt dat docenten in de samenwerkingscontext de meeste leeractiviteiten ondernemen als zij ontevreden zijn met het niveau van de kennis, de vaardigheden of de attitude van de leerlingen (Vermunt & Bergen, 2008). Minder aandacht krijgt experimenteren. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er in de beleving van

docenten spanning ontstaat, als zij gaan experimenteren op de werkplek maar tegelijkertijd ook verantwoordelijk zijn voor de leerresultaten van de leerlingen.

Een groot verschil tussen de resultaten van beide onderzoeksgroepen is zichtbaar bij de leeractiviteit reflecteren. Zorgdocenten doen meer aan zelfreflectie en feedback dan bouwdocenten. De minst ondernomen leeractiviteit is coaching. Uit onderzoek blijkt dat in een veilige omgeving waarin ‘fouten’ mogen worden gemaakt, er onderling vertrouwen is, en open communicatie mogelijk is medewerkers meer geneigd zijn te reflecteren op de eigen praktijk en te experimenteren met nieuwe methodes (Van Woerkom, 2004).

Deelvraag 4

Het is uitgesloten met de uitgevoerde analyse met zekerheid iets te zeggen over het type samenhang tussen de variabelen cultuur, managementstijl en professionele ontwikkeling. Wel is een eerste interpretatie mogelijk. Uit de analyse lijkt naar voren te komen dat de schoolcultuur respectievelijk managementstijl, de professionele ontwikkeling van docenten beïnvloed. Er zijn verschillende mogelijke verklaringen te geven voor het gevonden resultaat. Allereerst beschouwend het cultuurprofiel in samenhang met de professionele ontwikkeling dan lijken de dominante cultuuraspecten Procesgerichtheid en Normatief van invloed te zijn op leeractiviteiten die leiden tot innovatie zoals experimenteren. Ten tweede lijken ondersteuning, coaching en afstemming een rol te spelen in de professionele ontwikkeling. Waarbij het interessant is dat beide onderwijsmanagers zichzelf meer ondersteunend beoordelen dan zij door docenten in werkelijkheid worden ervaren. Een omgeving die ontwikkeling stimuleert zoals bij bouw door het regelmatig uitvoeren van HR-verantwoordelijkheden, zoals de gesprekscyclus lijkt positief bij te dragen aan bewustwording bij docenten waardoor zij gericht leeractiviteiten oppakken. Ten derde bieden beide onderwijsmanagers docenten mogelijkheden om aan opleidingen deel te nemen gedurende hun loopbaan. Door de normjaartaak heeft iedere docent scholingsuren die zij kunnen besteden aan professionele ontwikkeling. Het lijkt erop dat docenten een duwtje in de rug nodig hebben omdat zij de beschikbare scholingstijd onvoldoende benutten. Het uitvoeren van HR-verantwoordelijkheden kan hierbij een rol spelen. Samenvattend kan gesteld worden dat: de procesgerichte en normatieve schoolcultuur professionele ontwikkeling in de weg staat, bouwdocenten actiever werken aan hun professionele

ontwikkeling dan zorgdocenten en dat dit mogelijk wordt verklaard uit de geringere uitvoering van HR-verantwoordelijkheden, docenten gedeeltelijk gebruik maken van de scholingsuren die zij krijgen toegekend vanuit de normjaartaak. De conclusies zijn niet statistisch te onderbouwen gezien de beperkingen van dit onderzoek.

Krachten en beperkingen onderzoek

Als kracht van dit onderzoek kan de combinatie van kwantitatief en kwalitatief cultuuronderzoek worden gezien. Tijdens de interviews werd door de onderzoeker doorgevraagd naar cultuuraspecten en onderliggende percepties. Bovendien kon door de kwalitatieve gegevens meer betekenis worden gegeven aan de kwantitatieve resultaten.

Er zijn tekortkomingen van dit onderzoek te benoemen. Ten eerste de kwaliteit van de instrumenten waarmee de cultuur en het professionaliseringsbeleid zijn gemeten. De betrouwbaarheidsanalyses op de indicatoren van cultuur leverde door de kleine hoeveelheid respondenten: Bouw ($n = 22$), Zorg ($n = 15$) onacceptabele Cronbach Alpha's op. De betrouwbaarheidsanalyses van de managementstijl konden door het geringe aantal respondenten ($n = 2$) niet worden uitgevoerd. Ten tweede voldoet de steekproefomvang niet aan de centrale limietstelling van 30 respondenten (Baarda, 2009), waardoor alleen grote verschillen tussen de scholen gesignaleerd konden worden. Ten derde kunnen door de hoeveelheid reacties geen bindende uitspraken worden gedaan voor deze twee of andere scholen van het roc of voor andere mbo-scholen. Ten vierde zijn de vragenlijsten middels zelfreflectie ingevuld en het is de vraag of sociaal wenselijke antwoorden gegeven zijn. Tenslotte is het onduidelijk wat de reden is geweest dat elf docenten zijn gestart met het invullen van de vragenlijst maar halverwege zijn gestopt. Al deze factoren hebben een verstorend effect op de resultaten.

Praktische implicaties

De resultaten en de conclusies van dit onderzoek laten zien dat er nog ruimte voor verbetering van de professionele ontwikkeling van docenten in samenhang met organisatiekenmerken mogelijk is. Ten eerste zou het roc zich bewust moeten worden van de managementstijlen van de onderwijsmanagers en de verbetermogelijkheden die daarin liggen. Het college van bestuur zou het verwezenlijken van professionaliseringsbeleid moeten aanmoedigen. Bijvoorbeeld een consequent

uitgevoerde gesprekscyclus waarin scholingsafspraken worden gemaakt ter stimulering van professionele ontwikkeling. Ten tweede is het belangrijk om de scholingstijd optimaal benutten. Docenten hebben ongeveer het dubbele aantal uren beschikbaar dan nu wordt ingezet. Tot slot is de aanbeveling op het gebied van de organisatiecultuur subtieler van aard. Een kleine verschuiving in de richting van een meer gezamenlijke cultuur waarin de eilandjes wat dichter bij elkaar komen en kennis wordt gedeeld ten behoeve van een resultaatgerichtere organisatiecultuur kan de professionele ontwikkeling van docenten positief beïnvloeden.

Aanwijzingen verder onderzoek

Ten eerste is dit onderzoek exploratief van karakter en heeft daarmee een aantal relaties naar buiten gebracht waarvan het bestaan werd vermoed maar die voor zover bekend, nog niet waren aangetoond in het mbo. In vervolgonderzoek kan de samenhang verder worden uitgediept door in dezelfde driehoek van variabelen verder te zoeken naar de oorzaken van de onderlinge beïnvloeding en de mogelijkheden om hiermee de professionele ontwikkeling te sturen. Ten tweede is het interessant om replica onderzoek uit te voeren bij de andere scholen van het roc en bij andere roc's waaruit zou moeten blijken of de resultaten van dit onderzoek te generaliseren zijn voor de andere scholen van het roc, andere mbo-scholen en meerdere typen onderwijs en kan worden nagegaan of trends waarneembaar zijn. Tot slot is het waardevol om in vervolgonderzoek ook individuele kenmerken van docenten zoals motivatie en zelfvertrouwen om de eigen praktijk voortdurend te verbeteren, mee te nemen.

Referenties

- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers BV.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M & Van Dijkum, C.J. (2003). *Basisboek statistiek met SPSS: handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.09.001
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32. doi:10.1080/135943299398410
- Bergen, T. (2005). Tien jaar Nijmeegs onderzoek naar het leren van leraren op de werkplek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(2), 5-12.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitatieve Resarch*. Great Britain: MPG Books Group.
- Bond, S., & Wise, S. (2003). Family leave policies and devolution to the line. *Personnel Review*, 32 (1), 58-72.
- Boonstra, J. J. (2005). *Ontwerpen en ontwikkelen van organisaties. Theorie en praktijk van complexe veranderingsprocessen*. 's Gravenhage: Reed Business Information BV.
- Bos-Nehles, A., Van Riemsdijk, M., & Looise, J. K. (2011). Lijnmanagement verantwoordelijk voor HR-implementatie; een uitdaging voor HRM. *Tijdschrift voor HRM*, 3, 32-45.
- Bovenberg, A. L. (2003). Nieuwe levensloopbenadering. Ongepubliceerd artikel, Research Centre for Economic Policy, Erasmus Universiteit, Rotterdam.
- Bremer, M. M. W., Lamers, M. E., Burm, K. (2008). Rapportage Nationaal Onderzoek Zorgcultuur. Verkregen van <http://www.kikkergroep.nl/documenten/noz.pdf>

- Budhwar, P.S. (2000). Evaluating levels of strategic integration and devolvement of human resource management in the UK. *Personnel Review*, 29 (2), 141-61.
doi:<http://dx.doi.org/10.1108/00483480010295952>
- Burton, R. M., Lauridsen, J., & Obel, B. (2004). The impact of organizational climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management*, 1(43), 67–82. Verkregen van www.interscience.wiley.com. doi:10.1002/hrm.20003
- Cameron, K. (2007). A Process for Changing Organizational Culture. In Thomas G. Cummings (Ed.) *Handbook of Organizational Development*, 429-445. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing Ross School of Business, University of Michigan.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647. doi: 10.5465/AMR.2010.53503267
- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., & Claessen, J. (2011). Waar gaat dit jaarboek over? In I. Diepstraten, H. Wassink, S. Stijnen, R. Martens, & J. Claessen. *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33, 403-422. doi:10.1080/03054980701425706
- Evers, A. T., Kreijns, K., Van der Heijden, B. I. J. M., & Gerrichhauzen J. T. G. (2011). An Organizational and Task Perspective Model Aimed at Enhancing Teachers' Professional Development and Occupational Expertise. *Human Resource Development Review*, 10(20), 151–179.
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change. Start of schoolimprovement now!* Thousand Oaks: Corwin.
- Glunk, U., & Olie, R., (2008). *Sleutel tot succes. Cultuur samenwerking en innovatie in de bouw*. Gouda: PSIBouw.

- Henkens, K., Remery, C., & Schippers, J. (2008). Shortages in an Ageing Labour Market: An Analysis of Employers' Behaviour. *International Journal of Human Resource Management*, 19, 7, 1314–1329. doi:10.1080/09585190802110117
- Heyvaert, M., Maes, B., & Onghena, P. (2013). Mixed methods research synthesis: definition, framework, and potential. *Quality & Quantity*, 47(2), 659. doi: 10.1007/s11135-011-9538-6
- Knies, E. (2012). Meerwaarde voor en door medewerkers. (Doctoraal Dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kwakman, C. H. E. (2003). Factors affecting teachers' performance of professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Kwakman, C. H. E., & Van den Berg, E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 6-14.
- Leisink, P. L. M., & Knies, E. (2011). Line managers' support for older Workers. *The International Journal of Human Resource Management*, 9(22), 1902–1917. doi:10.1080/09585192.2011.573969
- Martens, R. L. (2009). *RdMC onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek: onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit Nederland, Ruud de Moor Centrum.
- Masood, S. A., Dani, S. S., Burns, N. D., & Backhouse, J. C. (2005). Transformational leadership and organizational culture: the situational strength perspective. *Proc. IMechE B, Engineering Manufacture*, 220, 941-949. doi 10.1243/09544054JEM499
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2011). *Actieplan leraar 2020*. 's Gravenhage: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (2010). *Nota werken in het onderwijs 2011*. 's Gravenhage: Ministerie OC en W.

- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38, 261. doi:10.1007/s11165-007-9049-6
- Rauner, F. (2007). Practical knowledge and occupational competence. *European Journal of Vocational Training*, 40, 52-66.
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. (Ongepubliceerde doctoraal Dissertatie) Universiteit Twente: Twente.
- Sanders, G., & Neuijen, B. (1999). *Bedrijfscultuur: diagnose en beïnvloeding*. Assen: Koninklijke van Gorcum & Comp. BV.
- Schaap, H., Swierts, K., Van Vlokhoven, H., & De Bruijn, E. (2011). Het lerend vermogen van leerwerkgemeenschappen. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Schein, E. H. (2000). *The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense About Culture Change*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2011). Project levenlang leren competenties van leerlingen en leraren. Geraadpleegd op 3 december 2012 op:
<http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/projecten/2011-q1/levenlangleren-van-leerlingen-en-leraren/>
- Straathof, A. & Van Dijk, R. (2003). *Cultuurverandering bij de overheid. Sturen of sleuren?* Utrecht: Lemma BV.
- Tijssen, J. G. L. (2006). De tweede loopbaanhelft. Ontwikkelingen en perspectieven in een vergrijzende samenleving. Afscheidsrede, Universiteit Utrecht.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408–423. doi:10.1016/j.tate.2005.12.001
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Leiden: ICLON, Expertisecentrum Leren van Docenten.

- Van Woerkom, M. (2004). The concept of critical reflection and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6, 178-193.
doi:10.1177/1523422304263328
- Verloop, N., & Kessels, J. W. M. (2006). Opleidingskunde: Ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83, 301-321.
- Visser, P., Henkens, K., & Schippers, J. (2003). Beeldvorming en Stereotypering van Oudere Werknemers in Organisaties. *Gedrag & Organisatie*, 16, 1, 2-22.
- Weggeman, M. (2008) *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Zinsmeister, J. (2012). *Oud is wijs genoeg. Een studie naar de inzet van de arbeidsvermogens van oudere werknemers*. (Doctoraal Dissertatie). Verkregen van <http://igitur-archive.library.uu.nl>.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M., & Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 165-187. doi:10.1080/13540600601152520

Bijlage A

Overzicht items professionaliseringsactiviteiten

Tabel 2A

Overzicht van de Subschalen, de Indicatoren en Items betreffende het bevragen van de Professionaliseringsactiviteiten

Subschalen	Indicatoren	Hoeveel items	Items
Formele scholing	Functie gerichte scholing	2	(1) Korte opleidingen gericht op verwerven van extra bekwaamheden die leiden tot een certificaat. (bv. cursus social media) en (2) Opleidingen gericht op het verwerven van andere bevoegdheden die leiden tot een certificaat (bv. opleiding assessor).
	Substantiële scholing	5	(1) Een hogere graad in het vak waarvoor je al een onderwijsbevoegdheid hebt; (2) Een masteropleiding (geen management- of lerarenopleiding); (3) Een bacheloropleiding (geen management- of lerarenopleiding); (4) Een managementopleiding en (5) Opleidingen gericht op het verwerven van een hogere titel (bv. een promotietraject).
Leren in de werkcontext	Loopbaangerichte scholing	1	(1) Een volledige opleiding gericht op het behalen van een diploma in het geval van een voorgenomen carrièreswitch.
	Op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen	7	(1) Bijwonen informatiebijeenkomsten (bv. studiedag, congresbezoek); (2) Deelname aan externe teamscholingsdagen; (3) Deelname aan interne Scholingsdagen; (4) Bijhouden van ontwikkelingen in het mbo en andere vormen van onderwijs; (5) Gebruik van internet als bron van professionele kennis; (6) Bijhouden van nieuwe trends en ontwikkelingen in het beroepenveld/de beroepspraktijk waarvoor wordt opgeleid en (7) Bijhouden krant.
	Experimenteren	4	(1) Experimenteren met eigen of door uitgevers samengestelde Lesmethoden; (2) Experimenteren met nieuwe vakinhoudelijke of beroepsinhoudelijke inzichten (bv. experimenteren met andere onderwijsbegeleidingsvormen); (3) Toepassen van nieuwe vakinhoudelijke inzichten (bv. een nieuwe installatiemethode) en (4) Vertalen van branchekennis in lesmateriaal (bv. nieuwe protocollen in de zorg/techniek uitwerken in lesmateriaal).
	Reflecteren	4	(1) Regelmatige zelfreflectie op inzichten, handelen en werkgedrag; (2) Coaching van collega's ontvangen (Toelichting: een collega begeleidt je tijdens je ontwikkel- en leerproces.); (3) Coaching aan collega's geven (Toelichting: je begeleidt collega's bij hun ontwikkel- en leerproces.) en (4) Systematisch feedback aan studenten vragen over (eigen) houding, handelen en producten en die gebruiken om tot betere lessen te komen.
	Samenwerken	4	(1) Collegiaal overleg; (2) Samenwerken met collega's in projecten; (3) Uitwisselen van ideeën met collega's; (4) Verbeteren en breder verspreiden van met collega's bedachte oplossingen die het onderwijsleerproces positief beïnvloeden.

Noot: alle items zijn gemeten op een 5-puntsschaal. (1, zelden tot nooit; 2, af en toe; 3, geregeld; 4, veelvuldig en 5, altijd/heel vaak).

Bijlage B

Overzicht Cultuur Items

In de onderstaande tabel worden de items van de vragenlijst cultuur gepresenteerd. Voor elke item wordt het gemiddelde, de standaarddeviatie en de *n* per school gegeven.

Tabel 3A

De gemiddelden en de standaarddeviatie per item van de cultuurvragenlijst.

Cultuuritems	School					
	Bouw			Zorg		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Medewerkers doen hun deel en voelen verantwoordelijk eigen deel	2.83	0.86	18	2.91	0.30	12
Medewerkers meest op gemak bij weinig veranderingen in werk	3.24	0.75	17	3.00	0.63	12
Medewerkers mijden risico's	2.83	0.79	18	2.64	0.81	12
Medewerkers nemen vrijheid om zelf tot beslissingen te komen	2.72	0.67	18	2.64	0.51	12
Medewerkers doen uiterste best	2.78	0.73	18	2.91	0.70	12
Medewerkers zoeken uitdagingen op	2.06	0.76	18	2.36	0.67	12
Management houdt rekening met persoonlijke problemen i.p.v. deadlines	2.33	.87	18	2.73	0.47	12
Management neemt verantwoordelijkheid welzijn medewerkers	2.50	0.79	18	3.00	0.00	12
Beslissingen over het werk worden in groepen genomen	2.18	0.88	17	2.64	0.67	12
Management vnl. geïnteresseerd in werk dat af is	2.50	0.92	18	2.27	0.47	12
Management voert druk op om werk tijdig af te krijgen, deadlines belangrijker	2.47	0.94	17	2.55	0.69	12
Beslissingen door individuele medewerkers	3.00	0.91	18	2.82	0.41	12
Oordelen o.b.v. persoonlijke overwegingen	2.18	0.88	17	2.45	0.52	12
Waarden op werk gelden ook voor de persoon	3.11	0.58	18	3.00	0.45	12
Medewerkers identificeren zich met roc	2.44	0.78	18	2.91	0.30	12
Oordelen o.b.v. vakkennis	2.22	0.94	18	2.73	0.47	11
Werk en privé gescheiden	2.67	0.69	18	2.55	0.69	11
Medewerkers identificeren zich met hun vak	2.94	0.57	16	3.00	0.45	11
Onbelemmerde informatiestroom	1.88	0.70	17	2.45	0.52	11
Medewerkers ervaren snel een thuisgevoel	2.44	0.96	16	2.80	0.42	10
Openheid tegenover nieuwkomers en buitenstaanders	2.41	0.80	17	3.18	0.41	11
Er bestaan geheimen en geschiedenissen in de organisatie	2.80	0.94	15	2.64	0.51	11
Beschermde en vertrouwelijke informatie	2.75	0.68	16	2.20	0.42	10
Duurt langer voordat medewerk zich thuis voelt	2.27	0.59	15	2.18	0.41	11
Norm is serieus praten over het roc	2.76	0.90	17	2.90	0.31	10
Serieus praten over het werk is normaal	3.39	0.50	18	3.18	0.41	11
Vergadertijden worden strikt in acht genomen	1.67	0.91	18	2.64	0.81	11
Afspraken worden nauwgezet nageleefd	2.06	0.94	18	2.45	0.52	11
Iedereen kostenbewust bezig	1.89	0.90	18	2.36	0.67	11

Weinig aandacht voor financiële effecten van beslissingen	3.11	0.58	18	2.27	0.47	11
Grappen maken over roc hoort erbij	2.89	0.58	18	2.64	0.67	11
Normaal om geintjes te maken over het werk	2.76	0.56	17	2.64	0.51	11
Aanvang vergaderingen vaak later dan gepland	2.61	1.04	18	2.36	0.92	11
In vergaderingen regelmatig terugkomen op beslissingen	3.06	0.94	18	2.45	0.93	11
Het gaat erom dat de student tevreden is	2.71	1.05	17	3.09	0.54	11
Management vindt jaar/diploma rendement het belangrijkste	2.94	0.80	18	2.45	0.52	11
Medewerkers hebben pragmatische houding t.o.v. ethiek	2.78	0.65	18	2.60	0.52	10
Duidelijke normen en waarden beperkt navolgen eigen belang	2.41	0.87	17	2.30	0.68	10
Studenten moeten accepteren dat er schoolregels zijn	3.72	0.46	18	3.45	0.52	11
Iedereen is pas tevreden als door goed presterend mbo maatschappelijke successen worden behaald	3.06	0.93	16	2.73	0.47	11

Noot: alle items zijn gemeten op een 4-puntsschaal (1, helemaal niet mee eens; 2, oneens; 3, eens; 4, helemaal mee eens).

In de onderstaande tabel worden per cultuuraspect de opvallendste details gerepresenteerd. In het overzicht worden de overeenkomsten en de verschillen in cultuur tussen bouw en zorg getypeerd. Voor elke item wordt het gemiddelde, de standaarddeviatie en de n per school gegeven.

Tabel 3B

Overzicht per Cultuuraspect van het Item dat het Verschil typeert tussen de beleving van het cultuuraspect bij Bouw en Zorg.

Cultuuraspecten	Items	School					
		Bouw			Zorg		
		M	SD	n	M	SD	n
Procesgericht	Medewerkers meest op gemak bij weinig veranderingen in werk	3.24	0.75	17	3.00	0.63	12
Resultaatgericht	Medewerkers zoeken uitdagingen op	2.06	0.76	18	2.36	0.67	12
Mensgericht	Management neemt verantwoordelijkheid welzijn medewerkers	2.50	0.79	18	3.00	0.00	12
Werkgericht	Management voert druk op om werk tijdig af te krijgen, deadlines belangrijker	2.47	0.94	17	2.55	0.69	12
Organisatiegebonden	Waarden op werk gelden ook voor de persoon	3.11	0.58	18	3.00	0.45	12
Professioneel	Medewerkers identificeren zich met hun vak	2.94	0.57	16	3.00	0.45	11
Open	Onbelemmerde informatiestroom	1.88	0.70	17	2.45	0.52	11
Gesloten	Er bestaan geheimen en geschiedenissen in de organisatie	2.80	0.94	15	2.64	0.51	11
Strak georganiseerd	Vergadertijden worden strikt in acht genomen	1.67	0.91	18	2.64	0.81	11
Los georganiseerd	Weinig aandacht voor financiële effecten van beslissingen	3.11	0.58	18	2.27	0.47	11
Pragmatisch	Management vindt jaar/diploma rendement het belangrijkste	2.94	0.80	18	2.45	0.52	11
Normatief	Studenten moeten accepteren dat er schoolregels zijn	3.72	0.46	18	3.45	0.52	11

Noot: alle items zijn gemeten op een 4-puntsschaal (1, helemaal niet mee eens; 2, oneens; 3, eens; 4, helemaal mee eens).

Bijlage C

Codeerschema kwalitatieve analyse interviews.

 Tabel 4
 Codeerschema kwalitatieve analyse interviews.

Code	Nr	Omschrijving	Voorbeelden
Procesgericht	1	Procesgerichte organisaties zijn formalistisch; mensen in de organisatie doen hun deel van het werk en voelen zich verantwoordelijk voor het werk van henzelf en spannen zich zo weinig mogelijk in; medewerkers zijn risicomijdend en alle dagen lijken op elkaar.	Medewerkers voelen zich alleen verantwoordelijk voor eigen werk Minder samenwerking en kennisdeling tussen medewerkers Medewerker mijden risico's en spannen zich zo weinig mogelijk in Elke dag een beetje hetzelfde
Resultaatgericht	2	In resultaatgerichte organisaties nemen de medewerkers meer risico en zit er meer afwisseling in de dagelijkse gang van zaken; medewerkers spannen zich in hun uiterste best te doen.	Op gemak in nieuwe situaties Medewerkers zetten zich volledig in Nieuwe uitdagingen worden opgezocht
Mensgericht	3	Mensgerichte organisaties voelen zich verantwoordelijk voor hun medewerkers en hun gezin; er worden vaker commissies of groepen gebruikt voor het nemen van beslissingen.	Rekening houden met persoonlijke problemen Verantwoordelijkheid nemen voor welzijn van werknemers Nemen van beslissingen door de groep Vieren van bijzondere gelegenheden
Werkgericht	4	Bij werkgerichte organisaties ligt de nadruk op het afkrijgen van de werkzaamheden en is er geen, of minder, interesse in de mens zelf; beslissingen worden individueel genomen.	Sterke druk uitoefenen om werk af te krijgen Uitsluitend interesse in het werk dat wordt afgeleverd Nemen van beslissingen door individuen
Organisatiegebonden	5	In een organisatiegebonden cultuur bepaalt het lidmaatschap van de organisatie de identiteit van de werknemer; heeft de medewerker de juiste achtergrond; van medewerkers wordt niet verwacht dat zij jaren vooruit denken.	Werknemers identificeren zich met hun organisatie Aantrekken van mensen uit de juiste klassen Waarden die op het werk belangrijk zijn, gelden ook voor mij als persoon
Professioneel	6	In een professionele cultuur vormt het beroep van de werknemer de belangrijke factor die de identiteit bepaalt; zij worden geacht jaren vooruit te denken; privéleven wordt als hun eigen zaak beschouwd.	Medewerkers identificeren zich met hun vak Zakelijk en privé zijn gescheiden werelden Oordelen komen tot stand obv vakkennis
Open	7	In een open cultuur wordt er vrij gecommuniceerd en staan medewerkers open voor nieuwe collega's	Onbelemmerde verstrekking van informatie Openheid tegenover nieuwkomers Je ervaart snel een thuisgevoel
Gesloten	8	In een gesloten cultuur is de communicatie beperkt en ervaren de medewerkers hun collega's en de organisatie als gesloten en geheimzinnig.	Beschermde informatie Geheimen en geschiedenissen bij een beperkte groep bekend Pas na lange tijd voel je je thuis in de organisatie
Strak georganiseerd	9	Medewerkers van organisaties met een strakke controle zijn zich meer bewust van kosten, tijdstippen van vergaderingen en dergelijke.	Medewerkers zijn kostenbewust Vergadertijden en afspraken worden strikt nageleefd Serieus praten over het werk
Los georganiseerd	10	Medewerkers van organisaties met een losse controle zijn zich minder bewust van kosten, tijdstippen van vergaderingen en dergelijke.	Weinig aandacht en zicht op financiële effecten Vergaderingen beginnen later dan gepland en op beslissingen wordt teruggekomen Grappen maken over de organisatie
Pragmatisch	11	In pragmatische organisaties komen de wensen van de klant op de eerste plaats. Het behalen van resultaten is hier belangrijker dan het volgen van de juiste procedures.	Student is tevreden Pragmatische houding ten aanzien van ethiek Management gericht op behalen van rendement
Normatief	12	In normatieve organisaties is het volgen van de juiste procedures belangrijker dan de wensen van de klant.	Accepteren van gedragsregels Uitvoering beleid staat centraal Verantwoording heel belangrijk Bereiken van maatschappelijke effecten