

**Intentie tot web-based professionalisering
van hbo-docenten in het technisch domein:
Een kwestie van rekening houden met de juiste factoren.**

Masterthesis

Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Universiteit Utrecht

Januari 2014

Yvonne M. Gielen, 3636208

Begeleider: dr. H. Schaap

Tweede beoordelaar: dr. C. Phielix

Abstract

Probleemstelling: De techniek is een dynamische sector en verandert in hoog tempo. Om hierop te anticiperen is flexibiliteit en innoverend vermogen nodig vanuit het technisch hbo. Tevens is voortdurende professionalisering van hbo-docenten noodzakelijk. Professionalisering van docenten is namelijk de sleutel om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Hogescholen in Nederland hebben internationaal gezien echter een lager gekwalificeerd docentencorps. Dit heeft directe gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs. In Nederland staat onderzoek naar professionalisering van hbo-docenten nog in de kinderschoenen. De factoren die gerelateerd zijn aan professionalisering van hbo-docenten zijn nog onduidelijk. Vervolgens is het de trend om professionaliseringsactiviteiten in een web-based leeromgeving aan te bieden. De factoren die gerelateerd zijn aan attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten zijn echter tevens onduidelijk.

In dit onderzoek staan daarom twee onderzoeksvragen centraal: 1) Welke factoren zijn van invloed op de intentie tot formele professionalisering van hbo-docenten binnen het technisch domein? En 2) Welke factoren zijn van invloed op de attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten van hbo-docenten binnen het technisch domein? Daartoe zijn twee conceptuele modellen ontwikkeld en getoetst. De conceptuele modellen bieden designers van professionaliseringsactiviteiten inzicht in eventuele bevorderende en belemmerende factoren omtrent deelname aan formele professionaliseringsactiviteiten in een web-based leeromgeving.

Methode: Het onderzoek betreft een kwantitatief surveyonderzoek. Voor dit onderzoek is een online vragenlijst ontwikkeld, bestaande uit meerkeuze vragen en stellingen. Binnen vijf technische hbo-instituten zijn 420 hbo-docenten benaderd, waarvan 190 hbo-docenten hebben deelgenomen.

Resultaten: Ten eerste hebben de factoren attitude, werkdruk, en leeftijd significante invloed op intentie tot formele professionalisering. Management support heeft een positieve significante invloed op carrièrekansen. Tenslotte heeft werkervaring een negatieve significante invloed op attitude tot formele professionalisering. Ten tweede heeft bruikbaarheid van web-based activiteiten significante invloed op attitude ten opzichte van blended vormgegeven professionaliseringsactiviteiten. Vervolgens

neemt de bruikbaarheid van web-based activiteiten toe, naarmate de internet self-efficacy en gebruiksvriendelijkheid stijgen.

Conclusie en discussie: Geconcludeerd wordt dat intentie tot formele professionalisering afhankelijk is van leeftijd, attitude en werkdruk. Leeftijdsbewust professionaliseringsbeleid kan uitkomst bieden, teneinde het professionaliseren van oudere hbo-docenten te bevorderen. Verder impliceert dit onderzoek dat management support indirect zorgt voor behoud van hbo-docenten. Docenten dienen gefaciliteerd te worden in tijd om de negatieve invloed van werkdruk op intentie tot professionalisering tegen te gaan. Vervolgens wordt geconcludeerd dat attitude ten opzichte van blended professionalisering afhankelijk is van de bruikbaarheid ervan. Designers van blended vormgegeven professionaliseringstrajecten zullen dus zorg moeten besteden aan bruikbaarheid, teneinde deelname te bevorderen.

Sleutelwoorden: formele professionalisering, web-based leren, hbo, intentie, hbo-docenten.

1. Inleiding

1.1 Probleemstelling

Technische hbo-ers zijn de kritische succesfactor om economische groei en vergroting van welvaart te bewerkstelligen (Commissie Van Pernis, 2011). In Nederland is er echter een dreigend tekort aan deze technische hbo-ers (Commissie De Boer, 2009). Daarbij komt dat de techniek een dynamische sector is en in hoog tempo verandert. Aandacht voor het technisch domein is dus op zijn plaats. Om te anticiperen op het dreigend tekort en de veranderingen is flexibiliteit en innoverend vermogen vanuit het technisch hbo nodig en een voortdurende professionalisering van hbo-docenten in het technisch domein (Commissie Van Pernis, 2011).

Professionalisering van docenten is dus noodzakelijk en wordt gezien als de sleutel om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Hogescholen in Nederland hebben internationaal gezien echter een lager gekwalificeerd docentencorps (Commissie Veerman, 2010). Dit heeft directe gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs.

Het verhogen van het opleidingsniveau van hbo-docenten is een speerpunt voor het ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW). Dit speerpunt komt tot uiting in het actieplan “Leraar 2020 - Een krachtig beroep!” In dit plan staat onder andere het streven beschreven dat in 2016 in het hbo de aanpak van basis- en seniorkwalificaties onderwijs (BKO en SKO) is ingevoerd (OCW, 2011), teneinde de pedagogisch-didactische vaardigheden van docenten te verhogen. In didactisch opzicht lopen hbo-docenten in het technisch domein achter op andere sectoren (Commissie Van Pernis, 2011). De noodzaak tot professionaliseren van hbo-docenten in het technisch domein is dan ook groot. In de cao-hbo 2012-2013 staat professionalisering van hbo-docenten tevens centraal. Docenten zullen in tijd en geld gefaciliteerd en gestimuleerd moeten worden door hun werkgever om zich verder te professionaliseren. De factoren, die gerelateerd zijn aan professionalisering van hbo-docenten, zijn echter nog onduidelijk, omdat onderzoek hiernaar in Nederland nog in de kinderschoenen staat (van Alst, De Jong & Van Keulen, 2009; Van der Klink, 2012).

De mogelijkheden voor hbo-docenten om zich te professionaliseren zijn legio. De traditionele setting van professionalisering, waarin face-to-face bijeenkomsten en docentgecentreerd onderwijs centraal staan, heeft daarbij de laatste jaren plaatsgemaakt voor een meer cursistgecentreerde web-based setting, waar flexibiliteit in plaats- en tijdonafhankelijk leren centraal staan (Caner, Yüksel, & Kecik, 2012). De ontwikkeling van internet en vooruitgang in informatie- en communicatietechnologie (ICT) in het onderwijs hebben daarbij geleid tot de trend om professionaliseringsactiviteiten in een web-based leeromgeving aan te bieden (Matzat, 2013). De factoren die gerelateerd zijn aan attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsmogelijkheden zijn echter onduidelijk.

Of docenten daadwerkelijk gemotiveerd zijn deel te nemen aan formele professionaliseringsactiviteiten via web-based activiteiten, kan volgens de theory of planned behavior (TPB) voorspeld worden door de gedragsintentie (Ajzen, 1991). Attitude, invloed van anderen en waargenomen gedragscontrole vormen vervolgens samen de voorspellers van gedragsintentie (Fishbein & Ajzen, 1980). De waargenomen gedragscontrole verwijst naar de mate waarin een persoon verwacht controle te hebben over de betreffende situatie (Sutton, 1998). In internationaal onderzoek zijn diverse factoren te onderscheiden, die ten eerste van invloed zijn op de intentie tot professionalisering (Maurer, Weiss, & Barbeite, 2003; Renkema, Schaap, & van Dellen, 2009) en ten tweede op attitude ten opzichte van web-based activiteiten (Chien, Kao, Yeh, & Lin, 2012; Kao, Wu, & Tsai, 2011; Liaw, 2007). Tevens zijn de positieve effecten van web-based toepassingen op vakinhoudelijke leerprestaties vastgesteld (Garrison & Kanuka, 20004; Hrastinsky, 2008; Hsu, 2012; Macdonald, 2006). Eerdere onderzoeken zijn echter niet in het technisch hbo-domein in Nederland uitgevoerd. Vervolgens stond in eerdere onderzoeken telkens maar één onderwerp centraal.

Dit onderzoek levert een bijdrage aan de theorievorming door relaties tussen enerzijds achtergrondfactoren en intentie tot formele professionalisering te bepalen, en anderzijds relaties tussen achtergrondfactoren en attitude ten opzichte van web-based activiteiten van hbo-docenten in het technisch domein in kaart te brengen. In dit onderzoek zijn tevens twee conceptuele modellen ontwikkeld en getoetst, waarin de genoemde relaties zichtbaar zijn. De relaties bieden designers van

professionaliseringsactiviteiten inzicht in welke factoren deelname aan formele professionaliseringsactiviteiten via web-based activiteiten kan bevorderen en met welke factoren rekening gehouden moet worden, met als doel de professionaliseringsactiviteiten effectiever, efficiënter, en aantrekkelijk in te kunnen richten.

In het volgende hoofdstuk wordt ten eerste de literatuur omtrent eerder onderzoek naar beïnvloedende factoren op intentie tot professionalisering en ten tweede de literatuur omtrent beïnvloedende factoren op attitude ten opzichte van web-based activiteiten besproken.

2. Theoretisch kader

2.1 Formele professionalisering

De verantwoordelijkheid voor het sturen en regelen van de professionele ontwikkeling ligt bij de docent (Kwakman, 2003). Betrokkenheid van werknemers in formele, non- en informele professionaliseringsactiviteiten blijkt een belangrijke voorspeller te zijn voor zowel de effectiviteit van de organisatie als voor het succes van werknemers (Maurer et al., 2003). Docenten kunnen ervoor kiezen om zich door middel van formele professionaliseringsactiviteiten te professionaliseren. De professionaliseringsactiviteiten, die doelbewust, georganiseerd en gepland van karakter zijn, vallen onder de formele vorm van professionalisering (Tynjälä, 2008).

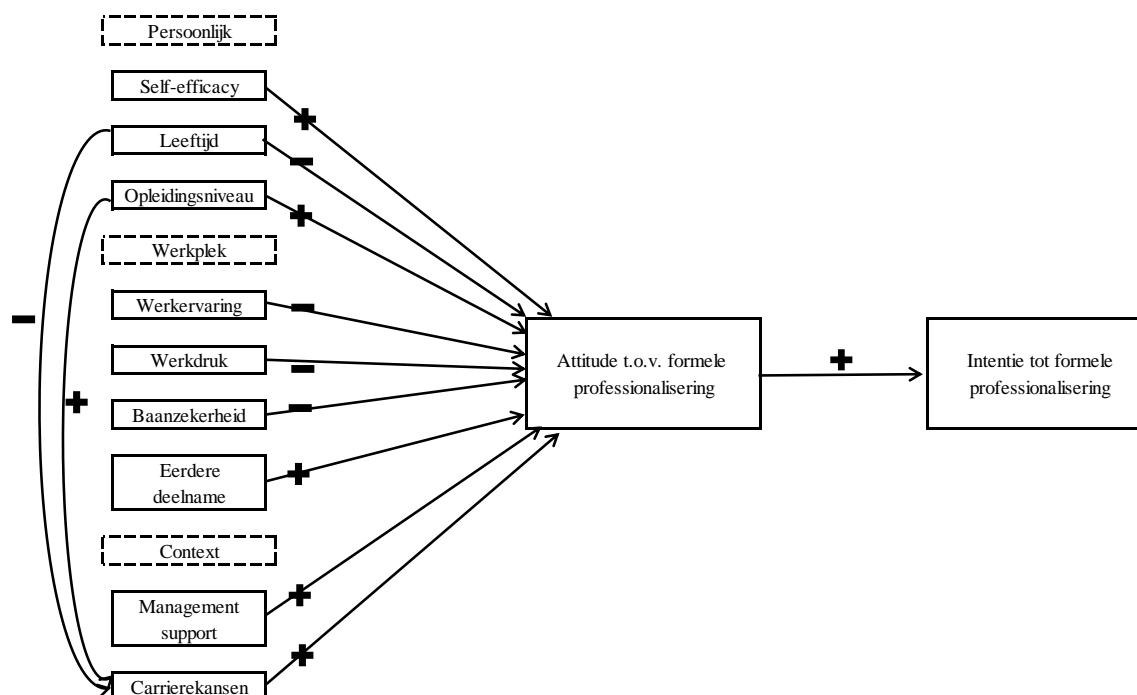
2.2 Intentie tot professionalisering

Of docenten daadwerkelijk gemotiveerd zijn deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten en welke factoren ten grondslag liggen aan deze indicatie van motivatie wordt in dit onderzoek onderzocht. De theory of planned behavior van Ajzen (1991) dient hiervoor als leidraad. De indicatie van de motivatie om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten wordt getypeerd als intentie tot professionalisering (Maurer et al., 2003; Renkema et al., 2009).

De intentie tot professionalisering wordt beschreven als de wil van een persoon om aan professionaliseringsactiviteiten deel te nemen om een bepaald doel te bereiken (Kyndt, Govaerts, Dochy, & Baert, 2011). De intentie tot professionalisering blijkt een krachtige voorspeller te zijn voor daadwerkelijke deelname (Maurer et al., 2003). De gedragsintentie kan volgens de theory of reasoned

action (TRA) vervolgens voorspeld worden door attitude en invloed van anderen. Tevens is volgens de theory of planned action (TPA) de waargenomen gedragscontrole een belangrijke voorspeller voor gedragsintentie (Ajzen, 1991).

In internationaal onderzoek zijn diverse factoren onderscheiden, die positief dan wel negatief gerelateerd zijn tot de intentie tot professionalisering. De intentie tot professionalisering van hbo-docenten blijkt bijvoorbeeld af te nemen naarmate de werkervaring en leeftijd van een docent toenemen (Scheerens, 2009; Van der Klink, 2012). Intentie tot professionalisering is dus afhankelijk van de factoren werkervaring en leeftijd. Maurer et al. (2003) kwamen in eerder onderzoek in profit organisaties ook tot deze conclusie. Maurer voegt de factor management support toe. Naast werkervaring, leeftijd en management support, zijn volgens Renkema et al. (2009) de factoren baanzekerheid, carrièrekansen en self-efficacy van invloed op de intentie tot professionalisering. Scheerens (2009) komt tot de conclusie dat de factoren werkdruk en opleidingsniveau tevens van invloed zijn op de intentie tot professionalisering van docenten. De aannames omtrent relaties tussen de genoemde onafhankelijke factoren en intentie tot professionalisering zijn schematisch weergegeven in Figuur 1 en worden in de volgende paragrafen verder besproken.



Figuur 1. Verwachte relaties tussen factoren en intentie tot formele professionalisering.

2.2.1 Leeftijd

Naarmate een werknemer ouder wordt neemt de intentie tot formele professionalisering af (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens & Claessen, 2012; Van der Klink, 2012). Dit komt doordat oudere werknemers minder familiale en collegiale support blijken te ontvangen (Boeren, Nicaise, & Baert, 2010). Tevens blijken oudere werknemers minder carrièreplannen te hebben. Dit heeft een negatieve invloed op de intentie tot professionalisering (Maurer et al., 2003). De capaciteit om te leren neemt af en het leerproces verloopt steeds trager naarmate een werknemer ouder wordt (Rocco, Stein, & Lee, 2003). Ook dit heeft een negatieve invloed op de participatie in formele professionaliseringsactiviteiten (Kyndt, Michielsen, Van Nooten, Nijs, & Baert, 2011). In het hbo heeft de vergrijzing toegeslagen (Stichting mobiliteitsfonds hbo, 2006); 45% is namelijk ouder dan vijftig jaar (hbo-raad, 2011). Naarmate een werknemer ouder wordt, blijkt tevens de tevredenheid over carrièrekansen af te nemen (OCW, 2013b). Het is de verwachting dat leeftijd een negatieve invloed heeft op de intentie tot professionalisering.

2.2.2 Carrièrekansen

De intentie tot professionalisering blijkt groter te zijn, naarmate een werknemer over meer doorgroeimogelijkheden beschikt (Raemdonck, 2006). Naarmate een docent ouder wordt en de leeftijd van 40 jaar bereikt, treedt echter stagnatie van carrièreperspectief op (van Driel, 2006). Ondanks stagnatie van carrièreperspectief op latere leeftijd, blijkt in het hbo toch 42% van de docenten tevreden te zijn over het carrièreperspectief binnen de eigen instelling (Berndsen, Dekker & van Bergen, 2013). De mogelijkheden tot verticale mobiliteit in het hbo, zoals het doorgroeien naar managementfuncties, zijn beperkt. Horizontale mobiliteit behoort wel tot de mogelijkheden. Hbo-instellingen erkennen dit probleem en investeren nu in het aanbieden van gedifferentieerde loopbaanmogelijkheden (Zijlstra, van 't Hooft & Meerman, 2011). Het is de verwachting dat de factor carrièrekansen een positieve invloed heeft op de intentie tot professionalisering.

2.2.3 Baanzekerheid

Het risico op baanverlies blijkt positief samen te hangen met het voornemen van een medewerker om zich te professionaliseren (Keijzer, Oomens, & Hazelzet, 2009). Op basis van deze bevinding spreken Keijzer et al. (2009) de verwachting uit dat werknemers met een vaste aanstelling binnen een organisatie een lagere behoefte aan professionalisering hebben, dan hun collega's met een tijdelijk contract. Volgens Kyndt et al. (2011) verwachten medewerkers met een vaste aanstelling namelijk minder risico te lopen om hun baan te verliezen. In het hbo heeft 70% een vaste aanstelling en 30% een tijdelijke aanstelling (Stichting mobiliteitsfonds hbo, 2013). De verwachting is dat baanzekerheid een negatieve invloed heeft op de intentie tot professionalisering.

2.2.4 Werkdruk

In het hbo wordt de werkdruk door 44% van de docenten als te hoog ervaren. Hbo-docenten, die een hoge werkdruk ervaren, geven aan dat zij geen tijd over hebben voor professionalisering (Aob, 2012; Diepstraten & Evers, 2012). De hoge werkdruk en het ontbreken van een samenhangend professionaliseringsbeleid heeft een negatieve invloed op de bereidheid van docenten om zich verder te professionaliseren (Scheerens, 2009). Het is dan ook de verwachting dat werkdruk een negatieve invloed heeft op de intentie tot formele professionalisering.

2.2.5 Self-efficacy

Self-efficacy wordt ook wel omschreven als de verwachting over het eigen kunnen in specifieke situaties (Bandura, 1997). Self-efficacy wordt gedefinieerd als het geloof van een persoon dat hij of zij in staat is om specifiek gedrag dat nodig is om een bepaald resultaat te behalen, uit te voeren. Succesvolle participatie in eerdere professionaliseringsactiviteiten heeft een positieve invloed op de self-efficacy (Lunenburg, 2011; Maurer et al., 2003). De bereidheid van werknemers om zich te professionaliseren neemt toe, naarmate zij meer studiesucces hebben behaald in het verleden (Renkema et al., 2009). De overtuiging van de docent over zijn slagingskansen binnen professionaliseringsactiviteiten zijn dan ook bepalend voor het daadwerkelijk aangaan van deze

activiteiten (Opfer, Pedder, & Lacvicza, 2011). De verwachting is dat self-efficacy een positieve invloed heeft op de intentie tot professionalisering.

2.2.6 Opleidingsniveau

Volgens Kyndt et al. (2011) hebben werknemers met een hoger opleidingsniveau een grotere behoefte aan professionalisering, dan laagopgeleide werknemers. Werkgevers blijken hoogopgeleide werknemers meer carrièrekansen te bieden, waardoor hoogopgeleide werknemers een hogere intentie tot professionalisering hebben. Internationaal gezien hebben hogescholen in Nederland een bijzonder laag gekwalificeerd docentencorps (Commissie Veerman, 2010). In het hbo heeft 35% van de docenten een bachelordiploma, 55% van de docenten een masterdiploma, en is 8% van de docenten gepromoveerd (hbo-raad, 2011). In vergelijking met de gemiddelde beroepsbevolking in Nederland zijn hbo-docenten echter wel hoogopgeleid. Het is de verwachting dat opleidingsniveau een positieve invloed heeft op de intentie tot professionalisering.

2.2.7 Management support

Support vanuit het management blijkt een positieve invloed uit te oefenen op de intentie tot professionalisering (Maurer et al., 2003; Sanders, Oomens, Blonk, & Hazelzet, 2011). Met management support wordt bedoeld het samen met de medewerker verduidelijken van carrièredoelen en het bepalen van gerichte ontwikkelingsactiviteiten om deze doelen te bereiken (Noe, Noe & Bachhuber, 1990). Het is de verwachting dat management support een positieve invloed heeft op de intentie tot professionalisering.

2.3 Web-based leeromgevingen

De integratie van computers en in het bijzonder het internet in het onderwijs heeft geleid tot web-based leeromgevingen (Osguthorpe & Graham, 2003). In tegenstelling tot de traditionele leeromgeving vervullen cursisten in een web-based leeromgeving een actievere rol in het leerproces dan in een traditionele onderwijssetting. De controle en verantwoordelijkheid voor het leerproces is in een web-based setting namelijk verschoven van docent naar cursist (Hsu & Shiue, 2005; Tselios, Daskalakis, & Papadopoulou, 2011).

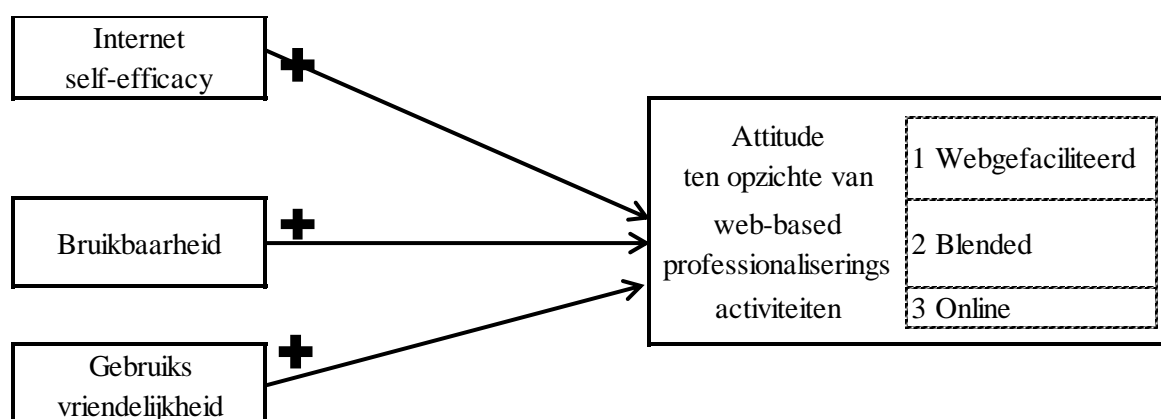
Het verschil tussen een traditionele leeromgeving en een webgefaciliteerde leeromgeving is het technologiegehalte (Chou & Liu, 2005). Een web-based leeromgeving maakt synchrone en asynchrone (online) communicatie mogelijk tussen cursisten onderling en tussen cursisten en docent. Door middel van asynchrone communicatietools, zoals een discussieforum en e-mail en synchrone communicatietools, zoals live chat en videocommunicatie wordt het leerproces van cursisten versterkt. Een web-based leeromgeving biedt de mogelijkheid snel informatie te delen (Liaw, 2007) en voorziet in de behoefte van de huidige maatschappij waarin snelle communicatie de norm is (Chen & Tseng, 2012). De web-based leeromgeving biedt communicatietools ter vergemakkelijking van de interpersoonlijke communicatie tussen docenten en cursisten (Roper, 2007). Het voordeel van web-based onderwijs is dat het de kwaliteit van het onderwijs blijkt te verhogen (Liaw, Huang & Chen, 2007). Een belangrijk punt bij web-based onderwijs is dat de kwaliteit van onderwijs niet wordt bepaald door het type technologie dat wordt ingezet, maar door de positieve attitude van cursisten ten opzichte van web-based onderwijs (Liaw et al., 2007). De attitude bepaalt vervolgens of docenten daadwerkelijk gemotiveerd zijn deel te nemen aan web-based activiteiten. De daadwerkelijke deelname wordt volgens de TPB voorspeld door de gedragsintentie (Ajzen, 1991).

2.4 Intentie web-based leren

Liaw (2007) geeft aan dat door een positieve attitude ten opzichte van web-based activiteiten, de intentie wordt vergroot om daadwerkelijk deel te nemen aan web-based activiteiten. De intentie tot deelname aan web-based professionaliseringsactiviteiten wordt bepaald door de attitude van cursisten ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten (Chen & Huang, 2012; Chien et al., 2012; van Veen et al., 2010). De attitude van docenten ten opzichte van professionaliseringsactiviteiten in een web-based leeromgeving wordt volgens het technology acceptance model (TAM) vervolgens beïnvloed door bruikbaarheid en gebruiksvriendelijkheid van de web-based leeromgeving (Davis, 1989). Kao en Tsai (2009) voegen hier de factor internet self-efficacy aan toe.

De aannames omtrent relaties tussen de genoemde onafhankelijke factoren en attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten zijn schematisch weergegeven in Figuur 2. Web-based professionaliseringsactiviteiten zijn hierbij opgesplitst in webgefaciliteerd, blended en

online professionaliseringsactiviteiten. De aannames in Figuur 2 en de vormen van web-based professionalisering worden in de volgende paragrafen verder besproken.



Figuur 2. Verwachte relaties tussen factoren en attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten.

2.4.1 Internet self-efficacy

Eén van de indicatoren voor het voorspellen van de attitude van cursisten ten opzichte van het internet is internet self-efficacy (Wu & Tsai, 2006), wat gedefinieerd wordt als het vertrouwen in de eigen bekwaamheid op het internet en de gestelde verwachtingen van het gebruik van het internet om online activiteiten te kunnen bewerkstelligen (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008). De bereidheid van docenten en cursisten om met behulp van het internet problemen op te lossen of bepaalde taken uit te voeren wordt namelijk verhoogd naarmate zij meer vertrouwen hebben in de eigen bekwaamheid op internet (Kim & Glassman, 2013). Cursisten en docenten zullen dus over voldoende vertrouwen in eigen kunnen moeten beschikken om in een web-based leeromgeving effectief te kunnen communiceren (Salaberry, 2000). Docenten en cursisten met een hoge internet self-efficacy blijken succesvoller te zijn in het vervullen van computer- en internetgerelateerde taken (Smarkola, 2008) en zijn actiever betrokken in web-based professionaliseringsactiviteiten (Kao & Tsai, 2009). Het is de verwachting dat internet self-efficacy een positieve invloed heeft op attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten.

2.4.2 Bruikbaarheid en gebruiksvriendelijkheid

Bruikbaarheid wordt gedefinieerd als de mate waarin een persoon percipieert dat het gebruik van een bepaald systeem zijn prestaties zou kunnen verbeteren. Gebruiksvriendelijkheid wordt gedefinieerd als de mate waarin een persoon percipieert dat een bepaald systeem zonder veel inspanning is te gebruiken (Davis, 1989). De bruikbaarheid en gebruiksvriendelijkheid van een professionaliseringstraject hebben impact op de tevredenheid van cursisten over dit traject (Sun et al., 2008). Als de bruikbaarheid en gebruiksvriendelijkheid van een web-based traject stijgen, neemt de tevredenheid toe en stijgt de attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten (Liaw, 2007). Web-based tools kampen echter met een lage bruikbaarheid (Liaw, 2007). Het is de verwachting dat bruikbaarheid en gebruiksvriendelijkheid een positieve invloed hebben op attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten.

2.5 Vormen web-based leren

Web-based leren kent een schaalverdeling van webgefaciliteerd leren via blended leren, tot volledig online leren (Allen, Seaman, & Garrett, 2007). Bij web-based leren wordt gebruik gemaakt van een digitale leerwerkomgeving (DLWO).

2.5.1 Webgefaciliteerd leren

Webgefaciliteerd leren staat het dichtste bij traditioneel leren. Bij webgefaciliteerd leren blijft het aantal face-to-face contactbijeenkomsten gelijk en van online samenwerking tussen cursisten is geen sprake (Allen et al., 2007). De DLWO wordt alleen gebruikt om informatie te delen tussen student en docent. Een voorbeeld van webgefaciliteerd leren binnen een professionaliseringstraject is een DLWO waarin cursisten het rooster, de opbouw van het traject, presentaties van bijeenkomsten en geraadpleegde literatuur kunnen vinden.

2.5.2 Blended leren

Het verschil met webgefaciliteerd leren is dat bij een blended leren sprake is van online interactie tussen cursisten en tussen docent en cursisten. Het aantal face-to-face bijeenkomsten wordt

gereduceerd en de face-to-face bijeenkomsten zijn in een blended leren design hoofdzakelijk gericht op intervisie en praktijk (Dziuban, Hartman, & Moskal, 2004).

Blended leren wordt door Garrison en Vaughan (2008) gedefinieerd als de doordachte integratie van face-to-face en online leerervaringen, waardoor de betrokkenheid van deelnemers wordt vergroot en de toegang tot internet gelieerde leeropdrachten wordt uitgebreid. Het doel van blended leren is de succesfactoren van traditioneel face-to-face onderwijs en online onderwijs samen te voegen en dat een groter beroep wordt gedaan op het actief en zelfsturend leervermogen van cursisten (Garnham & Kaleta, 2002; Garrison & Kanuka, 2004). Een belangrijk element in een succesvol blended leren design is de manier waarop interactie tot stand wordt gebracht (Osguthorpe & Graham, 2003). Het integreren van face-to-face en online leren in het onderwijs wordt door Garrison en Kanuka (2004) gezien als een toenemende trend in het onderwijs. Blended leren geeft een boost aan de onderwijskwaliteit. Het zorgt namelijk voor een hogere motivatie, betrokkenheid en samenwerking van deelnemers (Hsu, 2012).

2.5.3 Online leren

In tegenstelling tot blended leren worden alle instructies, kennis en informatie bij online leren geleverd via elektronische media, zoals internet of intranet. Er is geen sprake meer van face-to-face bijeenkomsten (Govindasamy, 2002; Sun et al., 2008). De begrippen online leren en e-leren worden in de literatuur door elkaar gebruikt. Online leren wordt in het onderwijs ingezet om afstandsonderwijs mogelijk te maken (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011).

2.6 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek staan twee onderzoeksvragen centraal. De eerste onderzoeksvraag is: *“Welke factoren zijn van invloed op de intentie tot formele professionalisering van hbo-docenten binnen het technisch domein?”* De tweede onderzoeksvraag is: *“Welke factoren zijn van invloed op de attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten van hbo-docenten binnen het technisch domein?”*

De verwachte relaties tussen de besproken factoren en intentie tot formele professionalisering en verwachte relaties tussen de besproken factoren en attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten zijn eerder weergegeven in de conceptuele modellen in Figuur 1 en Figuur 2. De ontwikkelde conceptuele modellen worden in dit onderzoek getoetst.

3. Methode van onderzoek

3.1 Onderzoeksdesign

Het onderzoek betreft een kwantitatief surveyonderzoek naar ten eerste relaties tussen achterliggende factoren en intentie tot formele professionalisering en ten tweede relaties tussen achterliggende factoren en attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten van hbo-docenten binnen het technisch domein. Kwantitatief onderzoek leent zich uitstekend voor het betrekken van een grote steekproef, het kunnen doen van generaliseerbare uitspraken en het beschrijven van relaties en verbanden. Om de onderzoeksvragen te kunnen formuleren is eerst een literatuurstudie uitgevoerd. Op basis van de uitkomsten van deze literatuurstudie zijn twee conceptuele modellen (Figuur 1 en 2) ontwikkeld. De gestelde verwachtingen in de twee conceptuele modellen zijn vervolgens getoetst.

3.2 Instrumenten

In dit onderzoek zijn online vragenlijsten afgenomen bij hbo-docenten werkzaam bij vijf hbo-instituten binnen het technisch domein. Voor dit onderzoek zijn hoofdzakelijk bestaande schalen gebruikt, waarvan de betrouwbaarheid reeds is vastgesteld. In de vragenlijst is per factor een aantal items geformuleerd. De vragen zijn gebaseerd op internationale Engelstalige instrumenten en zijn (tenzij anders vermeld) op een 5 punts Likert-schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens) beantwoord. De Engelstalige items zijn vertaald naar het Nederlands. In Tabel 1 zijn per schaal het aantal items, de naam van de oorspronkelijke vragenlijst, de betrouwbaarheid van de oorspronkelijke schaal en een voorbeeldvraag met bijbehorende antwoordschaal opgenomen.

Tabel 1

Schalen vragenlijst, voorbeelditem en betrouwbaarheid

Schaal	Aantal items	Oorspronkelijk item	Vertaald en aangepast item	Betrouwbaarheid	Bron
Intentie formele professionalisering	5	I will actively engage in development activities for my current job.	Ik ben voornemens om in 2014 een professionaliseringstraject te gaan volgen. 5 punts Likert-schaal	α .75	Renkema et al., 2009
Attitude formele professionalisering	5	I am very interested in participating in (the company sponsored) development activities and in what they have to offer.	Ik vind het deelnemen aan een professionaliseringstraject ter bevordering van mijn professionele ontwikkeling: 5 punts Likert-schaal	α .74	Maurer & Tarulli, 1994
Baanzekerheid	1		Ik heb een arbeidsovereenkomst voor: <ul style="list-style-type: none"> ○ Onbepaalde tijd ○ Bepaalde tijd met uitzicht op een arbeidsovereenkomst voor onbepaalde 		

tijd

- Bepaalde tijd en eindigt automatisch op de in de arbeidsovereenkomst opgenomen einddatum, zonder dat opzegging hiervoor nodig is
- Ik heb een andere arbeidsovereenkomst namelijk:
.....

Werkdruk	5	The work pressure is too high here.	Ik ervaar een hoge werkdruk. 5 punts Likert-schaal	α .76	Govaerts, Kyndt, Dochy, & Baert, 2011
Carrièrekansen	2	Ben je tevreden over de carrièremogelijkheden in het onderwijs?	Ik ben tevreden over de carrièremogelijkheden, die mij worden geboden. 5 punts Likert-schaal	-	Vragenlijst loopbaan- mogelijkheden van CNV, 2012

Management support	5	My manager encourages development in my current job sufficiently.	Ik word voldoende gestimuleerd in mijn professionele ontwikkeling door mijn leidinggevende. 5 punts Likert-schaal	α .90	Renkema et al., 2009
Self-efficacy	6	I avoid trying to learn new things when they look too difficult	Als nieuwe taken moeilijk lijken, probeer ik ze te vermijden. 5 punts Likert-schaal	α .69	General Self-Efficacy Scale (GSES-12) Bosscher en Smit, 1998
		Even when things are tough, I can perform quite well.	Als er zich tijdens mijn werk moeilijke problemen voordoen, weet ik die op te lossen. 5 punts Likert-schaal	α .86	New General Self-Efficacy Scale (NGSE) van Chen, Gully en Eden, 2011

Internet self-efficacy	6	I can work effectively with others online.	Ik voel me bekwaam om online te kunnen samenwerken. 5 punts Likert-schaal	α .92	Internet Self-efficacy Scale (ISS) van Kao en Tsai, 2009
Bruikbaarheid	5	Overall, I find (. . .) useful in my job.	Bij het volgen van een professionaliseringstraject is de inzet van een online leeromgeving voor mij van toegevoegde waarde. 5 punts Likert-schaal	α .98	Technology Accepted Model (TAM) van Davis, 1989
Gebruiks-vriendelijkheid	5	I find it cumbersome to use the (.....)	Online discussiëren vind ik lastig. 5 punts Likert-schaal	α .94	Technology Accepted Model (TAM) van Davis, 1989

Attitude web-based professionalisering	15	I prefer online learning than the conventional learning.	Voor een professionaliseringstraject verkies ik online onderwijs boven face-to-face onderwijs. 5 punts Likert-schaal	α .78	Belief about Web-based Learning (BWL) van Yang en Tsai, 2008
----------------------------------------	----	----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------	--------------------------------------------------------------

3.3 Respondenten

De onderzoekspopulatie betreft hbo-docenten binnen het technisch domein. De gewenste omvang van de steekproef is bepaald door middel van een poweranalyse. De poweranalyse is uitgevoerd voor een multi-pele stapsgewijze regressieanalyse met 10 factoren. Het aantal participanten is berekend voor een power van .95 en een significantieniveau van $p \leq .05$. Om betekenisvolle effecten aan te kunnen tonen zijn volgens de poweranalyse minimaal 173 participanten nodig.

In dit onderzoek is gekozen om hbo-docenten werkzaam bij vijf hbo-instituten binnen het technisch domein in het zuiden van Nederland te benaderen. De vijf instituten hebben namelijk, in navolging op het speerpunt van het ministerie van OCW (OCW, 2011), docentprofessionalisering hoog op de agenda staan. Deze vijf technische instituten hebben het streven dat docenten minstens 80 uur per jaar besteden aan deskundigheidsbevordering, professionalisering en permanente educatie.

Dit maakt de hbo-docenten van deze vijf technische hbo-instellingen tot een representatieve, bereikbare en toegankelijke convenience steekproef van de totale populatie hbo-docenten in het technisch domein. Het betreft hier in totaal 420 potentiële respondenten. De potentiële steekproef bestaat uit 319 mannen en 101 vrouwen met een gemiddelde leeftijd van 48.21 jaar ($SD = 10.98$). Deelname aan het onderzoek is op vrijwillige basis.

In totaal hebben 190 hbo-docenten de vragenlijst ingevuld. Dit is een respons van 45%. De benodigde respons van 173 participanten is behaald. Dit betekent dat met 95% zekerheid uitspraken gedaan kunnen worden. De beschrijvende statistieken van de respondenten zijn weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

Beschrijvende statistieken respondenten

	<i>n</i>	Gemiddelde	Standaard	Geslacht	
		leeftijd	deviatie	Man	Vrouw
Hbo-docenten	190	48.02	10.42	135	55

3.4 Procedure

Voorafgaand aan het onderzoek is een pilot uitgevoerd. De pilot heeft als doel de validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijst te waarborgen. Voor de pilot zijn 15 docenten benaderd. De vragenlijst is door docenten op inhoud, leesbaarheid en gebruiksvriendelijkheid beoordeeld. Op basis van de verkregen feedback is de vragenlijst aangepast. In Tabel 3 zijn een aantal voorbeelden gegeven van items die naar aanleiding van de verkregen feedback, gewijzigd zijn.

De 420 respondenten zijn via e-mail uitgenodigd om aan het onderzoek deel te nemen. In de e-mail is het doel van het onderzoek kort toegelicht en de tijdsinvestering aangegeven, tevens is een link naar de vragenlijst opgenomen. De respondenten kregen 2 weken de tijd om de vragenlijst digitaal in te vullen. Om een zo hoog mogelijke respons te bewerkstelligen, is na 1 week de eerste herinneringsmail verstuurd en na 12 dagen de tweede herinneringsmail. Om deelname te stimuleren zijn onder de respondenten tevens drie cadeaubonnen van Bol.com verloot en konden docenten aan het einde van de vragenlijst aangeven of ze op de hoogte gehouden wilden worden over de resultaten van het onderzoek.

Tabel 3

Wijziging in items na feedback pilotgroep

Item	Item voor pilotgroep	Ontvangen feedback	Aangepast item
	Hoeveel jaar bent u werkzaam als hbo-docent?	Binnen of buiten deze hogeschool?	Hoeveel jaar bent u werkzaam als hbo-docent (zowel binnen als buiten deze hogeschool)?
	In het komende jaar wil ik mijn professionele ontwikkeling een boost geven.	Te populair taalgebruik	In 2014 wil ik aandacht besteden aan mijn professionele ontwikkeling.
	Ik heb voldoende tijd om mijn werk binnen de tijd af te ronden.	Binnen welke tijd?	Ik heb voldoende tijd om mijn werk binnen de gestelde werktijd

af te ronden.

Als nieuwe dingen te moeilijk lijken, probeer ik ze te vermijden.	Dingen is nog vaag. Wat bedoel je met vermijden?	Ik leg een opdracht eerst even aan de kant, wanneer deze moeilijk lijkt.
Ik voel mij gesteund door mijn direct leidinggevende in mijn wensen aangaande mijn professionele ontwikkeling.	Op welke manier?	Ik voel mij mentaal gesteund door mijn direct leidinggevende in mijn wensen aangaande mijn professionele ontwikkeling.

3.5 Analyse

De betrouwbaarheid van de gebruikte schalen in de vragenlijst is bepaald door middel van het berekenen van de Cronbach's Alpha. Een Cronbach's Alpha $\geq .60$ is volgens COTAN acceptabel voor onderzoek op groepsniveau. Items met een item-restcorrelatie $< .30$, die na verwijdering een stijging van Cronbach's Alpha tot gevolg hebben, zijn verwijderd. Voor de schalen met een betrouwbaarheid $< .60$ is een aanvullende factoranalyse uitgevoerd.

De relaties tussen factoren en intentie tot formele professionalisering en de relaties tussen factoren en attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten zijn geanalyseerd met behulp van multiële stapsgewijze regressieanalyses. Een verklaarde variantie $R^2 < .05$ is gekwalificeerd als een zwak lineair verband, een verklaarde variantie $.05 < R^2 < .15$ is gekwalificeerd als een middelmatig lineair verband en een verklaarde variantie $R^2 > .15$ is gekwalificeerd als een sterk lineair verband (Field, 2009).

Mogelijke samenhang tussen onafhankelijke factoren is door middel van het berekenen van correlaties inzichtelijk gemaakt. In dit onderzoek is een significantieniveau gehanteerd van $p \leq .05$. Een correlatie van $r = .10$ is gekwalificeerd als een zwak verband, een correlatie van $r = .30$ is gekwalificeerd als een matig verband en een correlatie van $r \geq .50$ is gekwalificeerd als een sterk verband (Field, 2009).

4. Resultaten

4.1 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van de gebruikte schalen in de vragenlijst is bepaald door het berekenen van Cronbach's Alpha. Vier items hadden een item-restcorrelatie $<.30$ en hadden na verwijdering een stijging van Cronbach's Alpha tot gevolg. Deze items zijn verwijderd.

In de schaal intentie tot formele professionalisering is het item verwijderd, dat intentie tot formele professionalisering buiten het eigen aanbod van de hbo-instellingen in beeld brengt. Het gevolg is dat de overgebleven vier items in de schaal intentie tot formele professionalisering alleen betrekking hebben op intentie tot formele professionalisering binnen deze hbo-instellingen.

De resultaten van de betrouwbaarheidsanalyse in Tabel 4 laten zien dat alle schalen acceptabel zijn voor onderzoek op groepsniveau (Cronbach's Alpha $\geq .60$).

Tabel 4

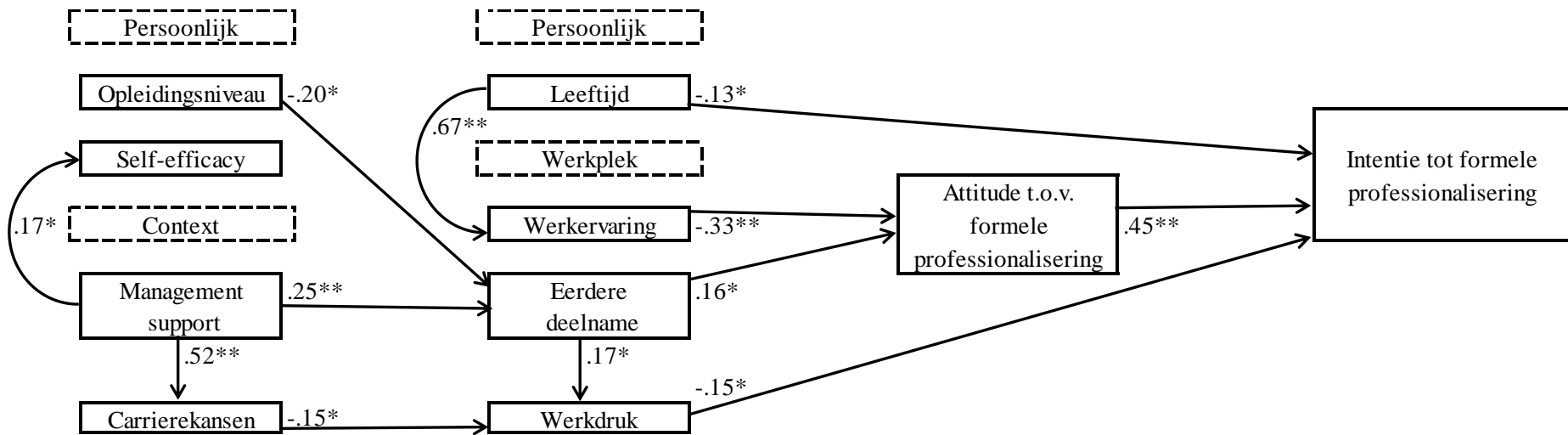
Betrouwbaarheidsanalyse schalen vragenlijst

Schaal	Aantal items	Cronbach's Alpha
Intentie formele professionalisering	4	.68
Attitude formele professionalisering	5	.75
Werkdruk	5	.74
Carrièrekansen	2	.91
Management support	5	.92
Self-efficacy	6	.70
Internet self-efficacy	6	.84
Bruikbaarheid	5	.64
Gebbruiksvriendelijkheid	4	.81
Attitude webgefaciliteerd professionaliseren	5	.74
Attitude blended professionaliseren	4	.78
Attitude online professionaliseren	4	.72

4.2 Invloed van factoren

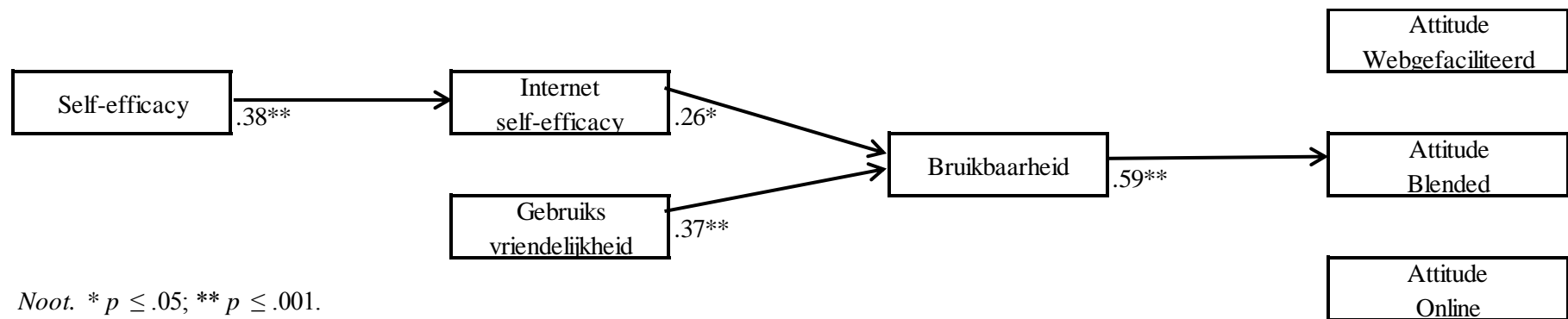
De eerste onderzoeksvraag: “Welke factoren zijn van invloed op de intentie tot formele professionalisering van hbo-docenten binnen het technisch domein?” en de tweede onderzoeksvraag: “Welke factoren zijn van invloed op de attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten van hbo-docenten binnen het technisch domein?” gaan gepaard met een aantal verwachtingen (Figuur 1 en Figuur 2). Deze verwachtingen zijn getoetst met behulp van multiële stapsgewijze regressieanalyses. Tevens zijn multiële stapsgewijze regressieanalyses uitgevoerd om relaties tussen de achterliggende factoren vast te kunnen stellen. De resultaten van de multiële stapsgewijze regressieanalyses zijn weergegeven in Tabel 6 tot en met Tabel 15 en in twee conceptuele modellen in Figuur 3 en Figuur 4.

De waarden van alle schalen zijn eerst lineair getransformeerd in Z-scores, alvorens te starten met het analyseren van de verkregen data. Dit is gedaan, omdat de gebruikte schalen in de vragenlijst verschillend zijn gecodeerd. Leeftijd en werkervaring zijn bijvoorbeeld gescoord in jaren en attitude op een 5 punts Likert-schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). Door de waarden van alle schalen eerst lineair te transformeren in Z-scores, wordt de invloed van de meeteenheden in de verschillende factoren geneutraliseerd.



Noot. * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$.

Figuur 3. Conceptueel model omtrent significante relaties tussen factoren en intentie tot formele professionalisering, uitgedrukt in gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (β).



Noot. * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$.

Figuur 4. Conceptueel model omtrent significante relaties tussen factoren en attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten, uitgedrukt in gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (β).

4.2.1 Multicollineariteit

Voordat de multiële stapsgewijze regressieanalyses zijn uitgevoerd, is aan de hand van de correlatiecoëfficiënten in Tabel 5 bepaald of er sprake is van multicollineariteit. De resultaten in Tabel 5 laten zien dat er geen correlaties $\geq .9$ voorkomen. Dit betekent dat er geen onafhankelijke factoren zijn die onderling teveel samenhangen. Tijdens de uitvoering van de multiële stapsgewijze regressieanalyses is ook gecontroleerd voor multicollineariteit. Voor alle uitgevoerde analyses geldt dat de tolerantiewaarden $>.1$ en de VIF-waarden <10 zijn. Er is dus geen sprake van multicollineariteit (Field, 2009) en de multiële stapsgewijze regressieanalyses mogen uitgevoerd worden.

4.2.2 Samenhang tussen factoren

Mogelijke samenhang tussen factoren is door middel van het berekenen van correlaties inzichtelijk gemaakt. De correlaties tussen de factoren en de beschrijvende statistieken per factor zijn weergegeven in Tabel 5. Als maat voor de correlaties is de Pearson's correlatiecoëfficiënt (r) gebruikt. In dit onderzoek is een significantieniveau gehanteerd van $p \leq .05$. De resultaten in Tabel 5 laten de volgende sterke ($r \geq .50$) en significante ($p \leq .01$) correlaties zien tussen de factoren: 1) attitude formele professionalisering en intentie tot formele professionalisering ($r = .47$). 2) Leeftijd en werkervaring ($r = .67$). 3) Management support en carrièrekansen ($r = .52$). 4) Bruikbaarheid en internet self-efficacy ($r = .54$). 5) Gebruiksvriendelijkheid en internet self-efficacy ($r = .76$). 6) Gebruiksvriendelijkheid en bruikbaarheid ($r = .57$). 7) Attitude blended professionaliseren en bruikbaarheid ($r = .59$).

4.3 Invloed van factoren op intentie tot formele professionalisering

De resultaten van de multiële stapsgewijze regressieanalyses, schematisch weergegeven in Figuur 3, laten ten eerste een aantal relaties zien tussen factoren en intentie tot formele professionalisering. Ten tweede laten de resultaten in Figuur 3 zien dat een aantal achterliggende factoren ook van invloed zijn op elkaar. De verschillende relaties tussen factoren omtrent formele professionalisering worden in paragraaf 4.3.1 tot en met 4.3.6 beschreven.

4.3.1 Intentie tot formele professionalisering

De resultaten in Tabel 6 laten zien dat de factoren attitude ($\beta = .45, p < .001$), werkdruk ($\beta = -.15, p = .02$) en leeftijd ($\beta = -.13, p = .05$) samen een significante invloed ($F(3,186) = 20.73, p < .001$) hebben op de intentie tot formele professionalisering. Deze drie factoren verklaren voor 25% ($R^2 = .25$) de intentie tot formele professionalisering. Dit is te kwalificeren als een sterk lineair verband. De factoren opleidingsniveau, werkervaring, werktijdsfactor, baanzekerheid, eerdere deelname aan professionaliseringsactiviteiten, carrièrekansen, management support en self-efficacy blijken geen significante invloed uit te oefenen op de intentie tot formele professionalisering.

4.3.2 Attitude

De resultaten in Tabel 7 laten zien dat de factoren werkervaring ($\beta = -.33, p < .001$) en eerdere deelname aan professionaliseringsactiviteiten ($\beta = .16, p = .02$) samen een significante invloed ($F(2,187) = 15.58, p < .001$) hebben op de attitude tot formele professionalisering. Deze twee factoren verklaren voor 14% ($R^2 = .14$) de attitude tot professionalisering. Dit is te kwalificeren als een middelmatig lineair verband.

4.3.3 Werkdruk

De resultaten in Tabel 8 laten zien dat de factoren eerdere deelname aan professionaliseringsactiviteiten ($\beta = .17, p = .02$) en carrièrekansen ($\beta = -.15, p = .04$) samen een significante invloed ($F(2,187) = 4.78, p = .01$) hebben op de werkdruk. Deze twee factoren verklaren voor 5% ($R^2 = .05$) de werkdruk. Dit is te kwalificeren als een zwak lineair verband.

4.3.4 Eerdere deelname

De resultaten in Tabel 9 laten zien dat de factoren management support ($\beta = .25, p < .001$) en opleidingsniveau ($\beta = -.20, p = .01$) samen een significante invloed ($F(2,187) = 10.79, p < .001$) hebben op eerdere deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Deze twee factoren verklaren voor 10% ($R^2 = .10$) de eerdere deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Dit is te kwalificeren als een middelmatig lineair verband.

4.3.5 Werkervaring

De resultaten in Tabel 10 laten zien dat de factor leeftijd ($\beta = .67, p < .001$) een significante invloed ($F(1,188) = 152.92, p < .001$) heeft op werkervaring. Deze factor verklaart voor 45% ($R^2 = .45$) de werkervaring. Dit is te kwalificeren als een sterk lineair verband.

4.3.6 Carrièrekanen

De resultaten in Tabel 11 laten zien dat de factor management support ($\beta = .52, p < .001$) een significante invloed ($F(1,188) = 68.71, p < .001$) heeft op carrièrekanen. Deze factor verklaart voor 27% ($R^2 = .27$) de carrièrekanen. Dit is te kwalificeren als een sterk lineair verband.

4.3.7 Self-efficacy

De resultaten in Tabel 12 laten zien dat de factor management support ($\beta = .17, p = .02$) een significante invloed ($F(1,188) = 5.56, p = .02$) heeft op self-efficacy. Deze factor verklaart voor 3% ($R^2 = .03$) de self-efficacy. Dit is te kwalificeren als een zwak lineair verband.

4.4 Invloed van factoren op web-based activiteiten

De resultaten van de multiële stapsgewijze regressieanalyses, schematisch weergegeven in Figuur 4, laten ten eerste een aantal relaties zien tussen factoren en attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten. Deze resultaten geven antwoord op de tweede onderzoeksvraag: Welke factoren zijn van invloed op de attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten van hbo-docenten binnen het technisch domein? Ten tweede laten de resultaten in Figuur 4 zien dat een aantal achterliggende factoren ook van invloed zijn op elkaar. De verschillende relaties tussen factoren omtrent web-based activiteiten worden in paragraaf 4.4.1 tot en met 4.4.3 beschreven.

4.4.1 Blended professionaliseren

De resultaten in Tabel 13 laten zien dat de factor bruikbaarheid ($\beta = .59, p < .001$) een significante invloed ($F(1,188) = 102.66, p < .001$) heeft op attitude ten opzichte van blended professionaliseren. Deze factor verklaart voor 35% ($R^2 = .35$) de attitude ten opzichte van blended professionaliseren. Dit is te kwalificeren als een sterk lineair verband.

4.4.2 Bruikbaarheid

De resultaten in Tabel 14 laten zien dat de factoren gebruiksvriendelijkheid ($\beta = .37, p < .001$) en internet self-efficacy ($\beta = .26, p = .004$) samen een significante invloed ($F(2,187) = 50.26, p < .001$) hebben op de bruikbaarheid. Deze factoren verklaren voor 35% ($R^2 = .35$) de bruikbaarheid. Dit is te kwalificeren als een sterk lineair verband.

4.4.3 Internet self-efficacy

De resultaten in Tabel 15 laten zien dat de factor self-efficacy ($\beta = .38, p < .001$) een significante invloed ($F(1,188) = 31.88, p < .001$) heeft op de internet self-efficacy. Deze factor verklaart voor 15% ($R^2 = .15$) de internet self-efficacy. Dit is te kwalificeren als een middelmatig lineair verband.

Tabel 5

Correlatiecoëfficiënten, means en standaarddeviaties van de onafhankelijk en afhankelijke factoren

	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Intentie formele professionalisering	2.17	.54																	
2 Attitude formele professionalisering	3.94	.55	.47 **																
3 Leeftijd	48.02	10.42	-.23 **	-.27 **															
4 Opleidingsniveau	3.85	1.41	-.11	-.04	.11														
5 Werkervaring	12.43	10.60	-.26 **	-.34 **	.67 **	.08													
6 Werktijdsfactor	4.44	.93	.00	.13	.00	-.06	-.01												
7 Baanzekerheid	3.81	.58	-.03	-.04	.14	-.10	.16 *	.15 *											
8 Eerdere deelname	1.34	.93	.17 *	.18 *	-.11	-.21 **	-.05	.09	.12										
9 Werkdruk	3.48	.64	-.08	.11	-.13	-.09	-.07	-.07	.09	.16 *									
10 Carrierekansen	3.33	.86	.06	.12	-.05	-.01	-.09	.12	.03	.05	-.14								
11 Management support	3.42	.88	.05	.02	.00	-.03	-.01	.12	.10	.25 **	-.10	.52 **							
12 Self-efficacy	3.82	.47	.00	-.02	-.03	.01	.01	.09	.15 *	.10	.04	.15 *	.17 *						
13 Internet self-efficacy	4.02	.66	.23 **	.30 **	-.19 *	-.04	-.22 **	.10	.01	.19 **	.11	.16 *	.15 *	.38 *					
14 Bruikbaarheid	3.21	.58	.22 **	.33 **	-.09	.03	-.21 **	.18 *	-.06	.10	.05	.17 *	.13	.14	.54 **				
15 Gebruiks vriendelijkheid	3.58	.79	.16 *	.22 **	-.23 **	-.09	-.29 **	.09	-.11	.14	.06	.16 *	.12	.29 **	.76 **	.57 **			
16 Attitude Webgefaciliteerd	3.29	.62	-.03	-.18 *	.06	.05	.10	-.11	-.01	-.01	.07	-.13	-.04	-.02	-.30 **	-.45 **	-.34 **		
17 Attitude Blended	3.64	.64	.18 *	.35 **	-.12	.05	-.19 **	.07	-.09	.03	-.01	.22 **	.10	.04	.33 **	.59 **	.35 **	-.55 **	
18 Attitude Online	2.41	.66	.00	.04	.06	-.07	-.05	.10	-.01	.06	-.07	.04	.03	-.06	.20 **	.26 **	.26 **	-.45 **	.23 **

Not. ** Correlatie is significant op .01

* Correlatie is significant op .05

Tabel 6

Coëfficiënten stapsgewijze multiple regressieanalyse

Model en factoren	B	SE B	β	R ²
Model 1				.22
Attitude formele professionalisering	.54	.08	.47**	
Model 2				.24
Attitude formele professionalisering	.56	.08	.48**	
Werkdruk	-.15	.07	-.13*	
Model 3				.25
Attitude formele professionalisering	.52	.08	.45**	
Werkdruk	-.17	.07	-.15*	
Leeftijd	-.11	.05	-.13*	

Noot. * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$; Afhankelijke factor:

Intentie tot formele professionalisering.

Tabel 7

Coëfficiënten stapsgewijze multiple regressieanalyse

Model en factor	B	SE B	β	R ²
Model 1				.12
Werkervaring	-.24	.05	-.34**	
Model 2				.14
Werkervaring	-.24	.05	-.33**	
Eerdere deelname	.08	.04	.16*	

Noot. ** $p \leq .001$; Afhankelijke factor: Attitude formele professionalisering.

Tabel 8

Coëfficiënten stapsgewijze multiple regressieanalyse

Model en factor	B	SE B	β	R ²
Model 1				.03
Eerdere deelname	.09	.04	.16*	
Model 2				.05
Eerdere deelname	.09	.04	.17*	
Carrièrekanen	-.11	.05	-.15*	

Noot. * $p \leq .05$; Afhankelijke factor: Werkdruk.

Tabel 9

Coëfficiënten stapsgewijze multiple regressieanalyse

Model en factor	B	SE B	β	R ²
Model 1				.06
Management support	.40	.11	.25**	
Model 2				.10
Management support	.39	.11	.25**	
Opleidingsniveau	-.28	.10	-.20*	

Noot. * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$; Afhankelijke factor: Eerdere deelname.

Tabel 10

Coëfficiënten stapsgewijze multiple regressieanalyse

Model en factor	B	SE B	β	R ²
Model 1				.45
Leeftijd	.67	.05	.67**	

Noot. ** $p \leq .001$; Afhankelijke factor: Werkervaring.

Tabel 11

Coëfficiënten stapsgewijze multiple regressieanalyse

Model en factor	B	SE B	β	R ²
Model 1				.27
Management support	.56	.07	.52**	

Noot. ** $p \leq .001$; Afhankelijke factor: Carrièrekansen.

Tabel 12

Coëfficiënten stapsgewijze multiple regressieanalyse

Model en factor	B	SE B	β	R ²
Model 1				.03
Management support	.12	.05	.17*	

Noot. * $p \leq .05$; Afhankelijke factor: Self-efficacy.

Tabel 13

Coëfficiënten stapsgewijze multiple regressieanalyse

Model en factoren	B	SE B	β	R ²
Model 1				.35
Bruikbaarheid	.72	.07	.59**	

Noot. ** $p \leq .001$;

Afhankelijke factor: Attitude blended professionaliseren.

Tabel 14

Coëfficiënten stapsgewijze multiple regressieanalyse

Model en factoren	B	SE B	β	R ²
Model 1				.32
Gebruiksvriendelijkheid	.46	.05	.57**	

Model 2				.35
Gebruiksvriendelijkheid	.30	.07	.37**	
Internet self-efficacy	.22	.07	.26*	

Noot. * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$;

Afhankelijke factor: Bruikbaarheid.

Tabel 15

Coëfficiënten stapsgewijze multiple regressieanalyse

Model en factor	B	SE B	β	R ²
Model 1				.15
Self-efficacy	.45	.08	.38**	

Noot. ** $p \leq .001$; Afhankelijke factor: Internet self-efficacy.

4.5 Verschil in attitude ten opzichte van web-based

Web-based professionaliseren is onderverdeeld in webgefaciliteerd professionaliseren, blended professionaliseren en online professionaliseren. Om te bepalen of de gemiddelde scores op attitude ten opzichte van webgefaciliteerd professionaliseren, blended professionaliseren en online professionaliseren significant van elkaar verschillen is de t-toets voor gepaarde steekproeven uitgevoerd. Vervolgens is met behulp van de t-toets voor ongepaarde steekproeven bepaald of er verschillen bestaan tussen gemiddelde score op attitude ten opzichte van webgefaciliteerd professionaliseren, blended professionaliseren en online professionaliseren wat betreft sekse. Tenslotte is de effectgrootte berekend. De effectgrootte is bepaald aan de hand van de waarde van Cohen's d (Cohen, 1988). Een effectgrootte van 0.2 is gekwalificeerd als klein, een effectgrootte van 0.5 als gemiddeld en een effectgrootte >0.8 als groot (Field, 2009).

De resultaten van de t-toets voor gepaarde steekproeven in Tabel 16 laten zien dat respondenten het hoogst scoren op attitude ten opzichte van blended professionaliseren ($M = 3.64$; $SD = 0.64$) en het laagst scoren op attitude ten opzichte van online professionaliseren ($M = 2.41$; $SD = 0.64$).

De gemiddelde score op attitude ten opzichte van webgefaciliteerd professionaliseren en de gemiddelde score op attitude ten opzichte van blended professionaliseren van hbo-docenten verschillen significant van elkaar ($t(189) = -4.29$, $p < .001$). Het verschil in effectgrootte ($d = 0.31$) is gekwalificeerd als klein.

De gemiddelde score op attitude ten opzichte van webgefaciliteerd professionaliseren en de gemiddelde score op attitude ten opzichte van online professionaliseren van hbo-docenten verschillen significant van elkaar ($t(189) = 11.19$, $p < .001$). Het verschil in effectgrootte ($d = 0.81$) is gekwalificeerd als groot.

De gemiddelde score op attitude ten opzichte van blended professionaliseren en de gemiddelde score op attitude ten opzichte van online professionaliseren van hbo-docenten verschillen significant van elkaar ($t(189) = 21.09$, $p < .001$). Het verschil in effectgrootte ($d = 1.53$) is gekwalificeerd als groot.

De resultaten van de t-toets voor ongepaarde steekproeven in Tabel 17 laten zien dat de gemiddelde score op attitude ten opzichte van webgefaciliteerd professionaliseren van mannen ($M = 3.33$; $SD = 0.65$) en vrouwen ($M = 3.21$; $SD = 0.54$) niet significant verschillen ($t(188) = 1.21$, $p = .23$). Het verschil in effectgrootte ($d = 0.31$) is gekwalificeerd als klein.

De gemiddelde score op attitude ten opzichte van blended professionaliseren van mannen ($M = 3.58$; $SD = 0.66$) en vrouwen ($M = 3.80$; $SD = 0.57$) verschillen significant ($t(188) = -2.21$, $p = .03$). Het verschil in effectgrootte ($d = 0.36$) is gekwalificeerd als klein.

De gemiddelde score op attitude ten opzichte van online professionaliseren van mannen ($M = 2.44$; $SD = 0.69$) en vrouwen ($M = 2.33$; $SD = 0.58$) verschillen niet significant ($t(188) = 1.21$, $p = .23$). Het verschil in effectgrootte ($d = 0.17$) is gekwalificeerd als klein.

Tabel 16

Resultaten t-toets voor gepaarde steekproeven voor attitude ten opzichte van web-based professionaliseren

	Attitude webgefaciliteerd			Attitude blended			<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
	Paar 1 Webgefaciliteerd - blended	190	3.29	0.62	190	3.64			
	Attitude Webgefaciliteerd			Attitude Online			<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
	Paar 2 Webgefaciliteerd - online	190	3.29	0.62	190	2.41			
	Attitude Blended			Attitude online			<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			

Paar 3	190	3.64	0.64	190	2.41	0.66	189	21.09**	1.53
Blended - online									

Noot. ** $p \leq .001$.

Tabel 17

Resultaten t-toets voor ongepaarde steekproeven sekseverschillen voor attitude ten opzichte van web-based professionaliseren

	Man			Vrouw			<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Attitude webgefaciliteerd professionaliseren	135	3.33	0.65	55	3.21	0.54	189	1.21	0.20
	Man			Vrouw			<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Attitude blended professionaliseren	135	3.58	0.66	55	3.80	0.57	189	-2.21*	0.36
	Man			Vrouw			<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Attitude online professionaliseren	135	2.44	0.69	55	2.33	0.58	189	1.04	0.17

Noot. * $p \leq .05$

4.6 Opmerkingen respondenten

Respondenten konden aan het eind van de vragenlijst eventuele aanvullende opmerkingen achterlaten. Een aantal respondenten heeft gebruik gemaakt van deze mogelijkheid. In Tabel 18 zijn de resultaten hiervan weergegeven.

Tabel 18

Aanvullende opmerkingen respondenten ingedeeld op onderwerp

Label	Opmerking
Leeftijd	<p>Respondent 111: <i>“Als ik 10 jaar jonger was en dan deze vragenlijst zou krijgen, zou ik het heel anders invullen; ik ben uitgegaan van een voltooide carrière.”</i></p> <p>Respondent 331: <i>“Professionalisering is voor mij minder aan de orde dan voor de meeste werknemers, omdat ik binnen een jaar met pensioen ga.”</i></p>
Autonomie	<p>Respondent 128: <i>“Helaas worden de professionaliseringstrajecten opgedrongen.”</i></p> <p>Respondent 341: <i>“Ik wil mijn eigen professionalisering sturen los van anderen.”</i></p> <p>Respondent 105: <i>“De professionaliseringstrajecten voelen als een moetje.”</i></p> <p>Respondent 169: <i>“Het feit dat professionalisering verplicht wordt ervaar ik als zeer demotiverend om eraan deel te nemen. Het feit dat jullie dit soort trajecten verplicht stellen doet mij denken dat jullie er van uit gaan dat ik mezelf niet ontwikkel. Daardoor verlies ik mijn intrinsieke motivatie.”</i></p> <p>Respondent 169: <i>“Ik zou veel liever zelf de activiteiten kiezen die ik voor MIJN EIGEN ontwikkeling nodig acht.”</i></p> <p>Respondent 169: <i>“Ik ben zeer extrinsiek gemotiveerd om me via het verplichte</i></p>

professionaliseringstraject te ontwikkelen.”

Respondent 306: *“De 80/20 regel wordt angstvallig gehanteerd. Zonder Master-titel kom je nergens voor in aanmerking, ook al heb je elders 12 jaar gewerkt als coördinator en in een kernteam gezeten. Frustrerend.”*

Attitude Respondent 128: *“De professionaliseringscursus is tot op dit moment zonde van mijn tijd!”*

Informele professionalisering Respondent 341: *“Daarnaast intervisie t.b.v. probleemcasussen bij studenten.”*

Werkdruk Respondent 286: *“Het is een uitdaging om dit soort activiteiten (professionalisering) in een zwaar onderbezette organisatie in te plannen.”*

Respondent 270: *“Ik ben helemaal voor ontwikkeling professionalisering, maar in de praktijk is de werkdruk zo hoog, dat er weinig tijd voor is.”*

Respondent 169: *“Het volgen van het professionaliseringstraject vorig jaar leidde direct tot een daling van de gemiddelde kwaliteit van mijn lessen (kostte teveel tijd).”*

Web-based Respondent 280: *“Face2face is voor mij veel beter (en LEUKER) dan alleen on line; ik heb ervaren dat je meer/veel leert van elkaar in de gewone gesprekken dan alleen van de leerstof en opdrachten.”*

Respondent 113: *“Face2Face en online zijn beide waardevol en kunnen elkaar prima aanvullen - ook al zou een leerdoel ook met maar één van beide haalbaar zijn.”*

Respondent 138: *“Ik ben in principe positief t.o.v. beide technieken, echter face to face heeft voor mij sterk de voorkeur omdat het 'dwingt' tot voortgang. De tijd om het traject te volgen en goed voor te bereiden is voor mij niet beschikbaar en daarmee helpen de bijeenkomsten om voortgang te realiseren.”*

Respondent 169: *“Als ik hetzelfde traject online had moeten/kunnen volgen had ik het waarschijnlijk niet kunnen afronden. Het volgen van de lessen zorgde er namelijk voor dat het überhaupt op de agenda bleef staan.”*

Respondent 36: *“Afhankelijk van het onderwerp prefereer ik face to face contact en/of online contact.”*

Respondent 317: *“Veel antwoorden hangen af van de soort cursus die je volgt. Voor sommige is online voldoende, andere is face tot face veel beter en voor andere is weer een mix optimaal.”*

Respondent 119: *“Het mag wel duidelijk zijn dat mijn voorkeur uitgaat naar een combinatie hiervan. En liefst een online omgeving waar je wat mee kunt! Om even heel concreet te zijn: Sharepoint is een ramp. Ik zie liever een goed opgezette wiki (een echte) of een andere omgeving waarbij er echt op een goede manier online samengewerkt kan worden.”*

Lengte vragenlijst

Respondent 15: *“Het zijn teveel vragen.”*

Respondent 18: *“Dezelfde vragen komen 'tig keer terug met net iets andere bewoording. Dit*

maakt het onnodig lang.”

Respondent 373: *“Ik vind de vragen vervelend: te veel van het hetzelfde.”*

Respondent 392: *“De stellingen zijn echt te lang.”*

Respondent 311: *“Reduceer het aantal vragen tot minder dan de helft. Dit was te veel.”*

Respondent 167: *“Teveel vragen. Als de volgende enquête net zo lang is beantwoord ik hem niet meer.”*

Respondent 159: *“Teveel vragen, enquête duurt te lang.”*

5. Conclusie en discussie

In dit onderzoek staan twee onderzoeksvragen centraal: 1) Welke factoren zijn van invloed op de intentie tot formele professionalisering van hbo-docenten binnen het technisch domein? En 2) Welke factoren zijn van invloed op de attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten van hbo-docenten binnen het technisch domein? Bij beiden onderzoeksvragen is een conceptueel model ontwikkeld en getoetst. De definitieve conceptuele modellen zijn weergegeven in Figuur 3 en Figuur 4. In de komende paragrafen wordt antwoord gegeven op de twee onderzoeksvragen. Voor eventuele afwijkende resultaten worden verklaringen gegeven.

5.1 Intentie tot formele professionalisering

Voor de eerste onderzoeksvraag zijn een aantal verwachtingen uitgesproken met betrekking tot relaties tussen bepaalde factoren en intentie tot formele professionalisering. De conclusie is dat intentie tot formele professionalisering afhankelijk is van de factoren attitude, leeftijd en werkdruk. In tegenstelling tot de gestelde verwachtingen is vervolgens de conclusie dat intentie tot formele professionalisering niet afhankelijk is van de factoren opleidingsniveau, werkervaring, werktijdsfactor, baan zekerheid, eerdere deelname aan professionaliseringsactiviteiten, carrièrekansen, management support en self-efficacy.

5.1.1 Attitude

De conclusie kan worden getrokken dat intentie tot formele professionalisering afhankelijk is van attitude ten opzichte van formele professionalisering; naarmate de attitude positiever wordt, neemt de intentie tot professionalisering toe. Het sterke lineaire verband tussen attitude en intentie tot professionalisering is in lijn met de bevindingen van Hurtz en Williams (2009), Maurer et al. (2003) en Renkema et al. (2009). Professionalisering is pas effectief als het door de deelnemer als zinvol wordt ervaren (Nieuwenhuis, Vink & Van der Neut, 2013). Voor hbo-instellingen is dan het advies om de aangeboden professionaliseringsactiviteiten te laten aansluiten bij onderwerpen die door hbo-docenten als waardevol en zinvol worden gezien. Het vergroten van de professionele ruimte biedt

goede mogelijkheden. Dit zorgt er namelijk voor dat docenten meer zeggenschap krijgen over het organiseren van hun eigen professionele ontwikkeling (Kessels, 2012).

5.1.2 Leeftijd

Geconcludeerd wordt dat intentie tot formele professionalisering afhankelijk is van leeftijd. De intentie tot formele professionalisering neemt namelijk af naarmate de leeftijd toeneemt. Deze conclusie is in lijn met bevindingen van Diepstraten et al. (2012). Voor ouderen is het van belang dat hun gevoel van autonomie niet wordt aangetast en dat zij zelf richting kunnen geven aan hun professionele ontwikkeling (Van Roekel, 2008). Formele professionaliseringsactiviteiten blijken echter de mogelijkheid tot zelfsturing van de lerende te beperken en het gevoel van autonomie te ondermijnen (Candy, 1991). Formele professionaliseringsactiviteiten zijn daardoor minder geschikt voor oudere docenten. Oudere werknemers blijken wel deel te willen nemen aan informele professionaliseringsactiviteiten in een sociale context (Berg & Chyung 2008; Lammintakanen & Kivinen 2012). Volgens Pool, Poell en Ten Cate (2013a) hebben jongere en oudere werknemers verschillende voorkeuren omtrent typen professionaliseringsactiviteiten.

Oudere werknemers blijken bijvoorbeeld praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten te prefereren. Oudere mensen hebben beperktere vooruitzichten op de arbeidsmarkt. Het investeren in werkgerelateerde vaardigheden is daardoor minder aantrekkelijk. De kosten zijn namelijk net zo hoog of zelfs hoger, dan voor andere leeftijdsgroepen, maar de voordelen zijn lager. De geactualiseerde kennis en vaardigheden kunnen maar in beperkte arbeidsjaren worden toegepast. Dit heeft tot gevolg dat oudere werknemers minder bereid zijn te investeren in professionaliseringsactiviteiten (Boeren et al., 2010). Deze conclusie impliceert voor de praktijk dat leeftijdsbewust professionaliseringsbeleid mogelijkheden biedt, teneinde het professionaliseren van oudere hbo-docenten te bevorderen (Van Roekel, 2008).

Longitudinaal onderzoek naar mogelijk afnemende intentie tot formele professionalisering en toenemende intentie tot informele professionalisering naarmate docenten ouder worden verdient aanbeveling. Tevens kunnen in vervolgonderzoek de factoren die van invloed zijn op de intentie tot informele professionalisering worden onderzocht. De verwachting dat oudere docenten minder

tevreden zijn over carrièrekansen is in dit onderzoek niet bevestigd. Dit betekent dat carrièrekansen voor hbo-docenten niet afhankelijk zijn van leeftijd. En dat carrièrekansen in het hbo voor alle leeftijdsgroepen gelijk zijn.

5.1.3 Werkdruk

Intentie tot formele professionalisering blijkt afhankelijk te zijn van werkdruk. De intentie tot formele professionalisering neemt namelijk af naarmate de werkdruk toeneemt. Dit komt overeen met de bevindingen van Diepstraten en Evers (2012) en van Scheerens (2009). Hbo-docenten ervaren dat zij te weinig tijd hebben voor professionalisering. Voor effectieve professionalisering is echter substantieel tijd nodig (Van Veen et al., 2010). Voor de praktijk betekent dit dat docenten door hun werkgever gefaciliteerd dienen te worden in tijd om zich te professionaliseren. Tevens zal de werkgever in moeten zetten op het creëren van een cultuur waarin professionalisering hoge prioriteit heeft.

5.1.4 Werkervaring

De verwachting dat attitude ten opzichte van formele professionalisering afhankelijk is van werkervaring is in dit onderzoek bevestigd. Dit betekent dat naarmate de werkervaring stijgt, docenten het minder zinvol gaan vinden om deel te nemen aan formele professionaliseringsactiviteiten.

Dit wordt verklaard doordat een toename van werkervaring al de benodigde expertise en voordelen met zich meebrengt, zoals een verhoogde status ten opzichte van minder ervaren collega's (Govaerts et al., 2011). Het gevolg is dat als de werkervaring van docenten toeneemt, de ervaren voordelen die gepaard gaan met deelname aan professionaliseringsactiviteiten, juist afnemen (Noe & Wilk, 1993). Kyndt et al. (2011) concluderen dat het gevoel van docenten voldoende te hebben geleerd wordt versterkt, naarmate de werkervaring stijgt. Het gevoel voldoende te hebben geleerd en voldoende expertise te hebben opgebouwd, vormt vervolgens een barrière voor deelname aan formele professionaliseringsactiviteiten (Kyndt et al., 2011).

Daarnaast kan de negatieve invloed van werkervaring op attitude ten opzichte van formele professionalisering ook verklaard worden doordat beginnende werknemers formele

professionaliseringsmogelijkheden blijken te prefereren en ervaren werknemers juist informele professionaliseringsmogelijkheden prefereren, zoals het aangaan van de dialoog (Daley, 1999). Dit komt doordat werknemers met jarenlange ervaring op een gegeven moment het hoogste niveau van deskundigheid hebben bereikt. Ontwikkeling vindt bij ervaren werknemers nog hoofdzakelijk plaats door middel van informele professionalisering (Pool, Poell, & Ten Cate, 2013b). Formele professionaliseringsactiviteiten zijn daardoor minder van toegevoegde waarde. In het voorliggende onderzoek staan echter formele professionaliseringsactiviteiten centraal. De intentie tot informele professionaliseringsactiviteiten is in het voorliggende onderzoek niet meegenomen. Vervolgonderzoek naar mogelijk afnemende intentie tot formele professionalisering en toenemende intentie tot informele professionalisering naarmate de werkervaring stijgt verdient aanbeveling.

5.1.5 Opleidingsniveau

De conclusie is dat intentie tot formele professionalisering niet afhankelijk is van opleidingsniveau. Dit is geheel tegen de verwachting in. Eerdere deelname aan professionaliseringsactiviteiten blijkt wel afhankelijk te zijn van opleidingsniveau. Naarmate het opleidingsniveau stijgt, hebben docenten minder deelgenomen aan eerdere professionaliseringsactiviteiten. Kyndt en Baert (2013) gaven in recent onderzoek aan dat opleidingsniveau geen sterke voorspeller is voor de intentie tot professionalisering. Dit kan wellicht een verklaring zijn voor deze tegenstrijdige conclusie.

Deze bevinding kan tevens verklaard worden, doordat hoogopgeleiden informele professionalisering prefereren, zoals bijvoorbeeld het participeren in lerende netwerken en intervisie, in plaats van formele professionalisering (Diepstraten & Evers, 2012). Zoals eerder al is aangegeven richt dit onderzoek zich op de intentie tot formele professionaliseringsactiviteiten. De intentie tot informele professionaliseringsactiviteiten is in het voorliggende onderzoek niet meegenomen. Vervolgonderzoek naar verschillen in intentie tot professionalisering tussen bachelorgeschoolde docenten en masterschoolde docenten zal dit verder moeten uitwijzen.

Het feit dat docenten juist minder hebben deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten naarmate zij hoger zijn opgeleid, kan tevens worden verklaard door het feit dat de formele professionaliseringsactiviteiten zoals aangeboden door deze hbo-instelling, hoofdzakelijk zijn geënt op

de landelijke kaders omtrent het implementeren van BKO en SKO en het behalen van de mastertitel. De sterke sturing vanuit landelijke kaders en management op het behalen van de mastertitel en het voldoen aan BKO en SKO beperken de mate van autonomie van de docent op het gebied van professionalisering. Beperking van autonomie en sterke sturing leiden vervolgens tot vermindering van de intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). De motivatie tot deelname aan professionaliseringsactiviteiten wordt geremd als docenten het gevoel hebben een beperkte keuze te hebben (Tsai & Tai, 2003). Uit de aanvullende opmerkingen van respondenten blijkt dat de professionaliseringsactiviteiten binnen deze hbo-instellingen door docenten als sturend en verplicht worden ervaren en dat het sturende verplichte karakter een negatieve invloed heeft op de intrinsieke motivatie van docenten.

Het verdient dan ook aanbeveling om de professionele ruimte van de docent te vergroten, teneinde professionalisering te bevorderen. Het vergroten van de professionele ruimte leidt namelijk tot het versterken van de autonomie betreffende de vrijheid die de docent ervaart in de keuze deel te willen nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Het eigenaarschap voor professionalisering wordt op deze manier teruggelegd bij de docent (Kessels, 2012).

Diepte-interviews met docenten naar de rol van ervaren autonomie omtrent professionaliseringsmogelijkheden en de motivatie tot professionalisering kunnen uitwijzen in hoeverre docenten zich precies beperkt voelen in de mate van autonomie op het gebied van formele professionalisering.

5.1.6 Baanzekerheid

Geconcludeerd wordt dat baanzekerheid geen invloed heeft op intentie tot formele professionalisering van hogeropgeleide hbo-docenten. Deze conclusie is tegen de gestelde verwachting in. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de verwachting, dat baanzekerheid van invloed is op de intentie tot professionalisering, gebaseerd is op onderzoek gericht op lager opgeleiden (Kyndt et al., 2009). De populatie in het voorliggende onderzoek is echter hogeropgeleid. Sanders et al. (2011) en Blau et al. (2008) vonden eveneens geen support voor de verwachting dat intentie tot professionalisering afhankelijk zou zijn van baanzekerheid. Een andere verklaring kan zijn dat de items waarmee

baanzekerheid gemeten is gericht zijn op type dienstverband. Dit is in overeenstemming met onderzoek van Kyndt et al. (2011). Baanzekerheid wordt in onderzoek echter ook gemeten met vragen over hoe bang een medewerker is om zijn baan het komende jaar te verliezen (Blau et al., 2008). In het voorliggende onderzoek zijn deze items niet meegenomen. Dit is een beperking. Aanvullend onderzoek, waarin vragen over type dienstverband én kans op het verliezen van baan worden gecombineerd, wordt dan ook geadviseerd.

5.1.7 Management support

Intentie tot professionalisering blijkt niet afhankelijk te zijn van management support. Dit in tegenstelling tot de gestelde verwachting en bevindingen van Maurer et al. (2003) en Sanders et al. (2011). Renkema et al. (2009) kwamen echter ook tot de conclusie dat management support geen invloed heeft op de intentie tot professionalisering. Een verklaring kan zijn dat de onderzoeken van Maurer et al. (2003) en Sanders et al. (2011) beiden zijn uitgevoerd in profitorganisaties. Het onderzoek van Renkema et al. (2009) en dit onderzoek zijn beiden uitgevoerd in non-profitorganisaties (een medische instelling en het hoger technisch onderwijs). De voorzichtige conclusie kan worden getrokken dat in profitorganisaties management support wel invloed heeft op de intentie tot professionalisering en in non-profitorganisaties management support geen invloed heeft op de intentie tot professionalisering.

Uit de resultaten komt verder naar voren dat naarmate management support stijgt, de tevredenheid over carrièrekansen toeneemt. Dit impliceert dat de tevredenheid van docenten over hun carrière stijgt, als ze werkzaam zijn binnen een organisatie, die opleiding en ontwikkeling van docenten ondersteunt. Deze bevinding komt overeen met recent onderzoek van Maurer en Chapman (2013). Het verdient dan ook aanbeveling dat managers tijdens contracteringsgesprekken de nadruk blijven leggen op de professionaliseringsmogelijkheden voor hbo-docenten, teneinde het leven lang leren te bevorderen en hbo-docenten te behouden.

5.1.8 Self-efficacy

Uit de resultaten blijkt dat self-efficacy geen invloed heeft op intentie tot professionalisering. Dit kan worden verklaard door de relatief brede scope van de self-efficacy schaal. Vervolgonderzoek met een gespecificeerde self-efficacy schaal, die de self-efficacy omtrent professionaliseringsactiviteiten benadrukt kan uitwijzen, of self-efficacy wellicht toch van invloed is op de intentie tot professionalisering.

5.2 Attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten

Voor de tweede onderzoeksvraag: Welke factoren zijn van invloed op de attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten van hbo-docenten binnen het technisch domein? zijn een aantal verwachtingen uitgesproken met betrekking tot relaties tussen de factoren internet self-efficacy, bruikbaarheid en gebruiksvriendelijkheid en attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten. De conclusie is dat attitude ten opzichte van blended professionaliseringsactiviteiten afhankelijk is van bruikbaarheid. Vervolgens bleek uit de resultaten dat bruikbaarheid afhankelijk is van internet self-efficacy en gebruiksvriendelijkheid en dat naarmate de algemene self-efficacy stijgt, de internet self-efficacy ook stijgt. Tenslotte blijkt dat hbo-docenten blended vormgegeven professionaliseringsactiviteiten prefereren boven webgefaciliteerd en online vormgegeven professionaliseringsactiviteiten. Vrouwelijke docenten zijn daarbij meer uitgesproken dan mannen in voorkeur voor blended vormgegeven professionaliseringsactiviteiten.

5.2.1 Bruikbaarheid

De bevindingen omtrent bruikbaarheid bevestigen de verwachting dat dit element van invloed is op de attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten en in het bijzonder aan blended vormgegeven activiteiten (Liaw, 2007). Voor de praktijk betekent dit dat designers van professionaliseringsactiviteiten zorg moeten besteden aan de bruikbaarheid, teneinde de acceptatie van blended vormgegeven professionaliseringsactiviteiten te verhogen. Dit betekent dat ingezoomd zal moeten worden op de te behalen voordelen en verhoogde prestaties die het professionaliseren in een blended leeromgeving met zich mee brengen. Naast acceptatie van blended vormgegeven

professionaliseringsactiviteiten, heeft inzet op bruikbaarheid het voordeel dat geen extra inspanning verloren gaat aan het doorgronden van de blended leeromgeving en dat alle aandacht van de cursisten besteed kan worden aan het volgen van het onderwerp waarop zij worden geprofessionaliseerd (Sun et al., 2008).

5.2.2 Gebruiksvriendelijkheid

Het blijkt dat bruikbaarheid afhankelijk is van gebruiksvriendelijkheid; als de gebruiksvriendelijkheid stijgt, neemt de bruikbaarheid toe. Gebaseerd op onderzoek van Liaw (2007) was het echter de verwachting dat gebruiksvriendelijkheid direct van invloed zou zijn op attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten. Resultaten van het onderzoek van Chen en Tseng (2012) echter, spreken de bevindingen van Liaw (2007) tegen en kwamen ook tot de conclusie dat bruikbaarheid afhankelijk is van gebruiksvriendelijkheid. Deze tegenstrijdige bevindingen impliceren dat gebruiksvriendelijkheid geen sterke voorspeller is voor attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten.

5.3 Beperkingen onderzoek

Naast de oplevering van nieuwe inzichten, kent dit onderzoek ook enkele beperkingen. De eerste beperking heeft betrekking op de non-respons. Ondanks verschillende pogingen om de respons te verhogen, was de uiteindelijke non-respons 55%. Dit kan mogelijk verklaard worden door de gevraagde tijdsinvestering. De maximale invultijd van vijftien minuten werd door de docenten in de pilot als acceptabel ervaren. In de uitnodiging om deel te nemen aan dit onderzoek is de invultijd van vijftien minuten weergegeven. Docenten konden op deze manier een inschatting maken of zij deze tijd wilden en konden investeren in deelname aan dit onderzoek. Het kan zijn dat hbo-docenten met een hoge werkdruk, wegens tijdgebrek ervoor gekozen hebben niet deel te nemen aan dit onderzoek. Dit kan tot een selectieve non-respons hebben geleid, waardoor de uitkomsten in dit onderzoek uiteindelijk een vertekend beeld hebben gegeven (Hox, 1998). Systematisch onderzoek naar verschillen tussen respons en non-respons is niet uitgevoerd. Het precieze effect van non-respons in dit onderzoek kan dus niet worden vastgesteld.

De tweede beperking heeft betrekking op het design van dit onderzoek. Dit onderzoek is kwantitatief van aard. Om alle factoren gedetailleerder te kunnen belichten en onderzoeken, die van invloed zijn geweest op de intentie tot formele professionalisering en op de attitude ten opzichte van web-based professionaliseringsactiviteiten, is echter methodische triangulatie vereist (MacDougall & Fudge, 2001). Het voordeel van methodische triangulatie is namelijk dat verschillende dataverzamelmethode worden gehanteerd en de resultaten uit deze methoden vervolgens worden gecombineerd, waardoor een reëler beeld ontstaat van de onderzochte situatie. Methodische triangulatie zal daardoor de validiteit van vervolgonderzoek vergroten (Boeije, 2005). Vervolgonderzoek in de vorm van een mixed methods model verdient dus aanbeveling.

Tenslotte wordt in dit onderzoek de intentie tot formele professionalisering binnen vijf technische hbo-instellingen onderzocht. Vervolgonderzoek naar de intentie tot informele professionalisering onder een brede doelgroep is wenselijk om het conceptuele model te complementeren vanuit een andere invalshoek.

5.4 Tot slot

Dit onderzoek heeft geresulteerd in een aantal nieuwe inzichten met betrekking tot bevorderende en belemmerende factoren omtrent intentie tot deelname aan formele professionaliseringsactiviteiten in een blended leeromgeving van hbo-docenten in het technisch domein. Voortdurende professionalisering krijgt de kans als prioriteit wordt gegeven aan professionalisering door het management. Tevens is het noodzakelijk dat professionalisering wordt gefaciliteerd in tijd om de negatieve invloed van de hoge werkdruk op de intentie tot formele professionalisering in het hbo tegen te gaan. Leeftijdsbewust professionaliseringsbeleid biedt vervolgens perspectieven, teneinde het professionaliseren van oudere hbo-docenten te bevorderen (Van Roekel, 2008). Het vergroten van de professionele ruimte van hbo-docenten komt vervolgens ten goede aan het bevorderen van een positieve attitude ten opzichte van formele professionalisering. Tenslotte zal ingezet moeten worden op het vergroten van de bruikbaarheid van blended vormgegeven professionaliseringsactiviteiten, teneinde de acceptatie te vergroten. Dit zal leiden tot verhoging van de

intentie tot formele professionalisering en het vergroten van de positieve attitude ten opzichte van blended vormgegeven professionaliseringsactiviteiten.

Referenties

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020.
- Allen, I. E., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). *Blending in: The extent and promise of blended education in the United States*. Retrieved from http://met-research.bu.edu/met-ert/Internal%20Documentation/research%20resources%20on%20blended%20courses/Blending_In%20the%20extenet%20and%20promise%20of%20blended%20education%20in%20the%20united%20states.pdf
- Alst, J. van, Jong, R. de, & Keulen, H. van (2009). *Docentprofessionaliteit in het Nederlandse hoger onderwijs: Naar een professionele infrastructuur als voorwaarde voor studiesucces*. Retrieved from <http://www.iowo.nl/icto/kunweb/VSNURapportDocentprofessionaliteit.pdf>
- Aob. (2012). *Kwaliteits-enquête hbo*. Retrieved from <http://www.aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/48912-hboenquete052012.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Berg, S. A., & Chyung, Y. S. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 20, 229–244. doi:10.1108/13665620810871097
- Berndsen, F. E. M., Dekker, B., & Bergen, C. T. A. van (2013). *Onderwijs werkt*. Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2013/02/28/onderwijs-werkt.html>
- Blau, G., Andersson, L., Davis, K., Daymont, T., Hochner, A., Koziara, K., Portwood, J., & Holladay, B. (2008). The relation between employee organizational and professional development activities. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 123–142. doi:10.1016/j.jvb.2007.10.004
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29, 45–61. doi:10.1080/02601370903471270

- Bosscher, R. J., & Smit, J. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the general self-efficacy scale. *Behaviour Research and Therapy*, *36*, 339-343.
- Candy, P. C. (1991). *Selfdirection for lifelong learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Caner, M., Yüksel, I., & Kecik, I. (2012). A new trend in teacher education: A web-enhanced methodology course. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, *70*, 1831-1838. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.260
- Chen, H. R., & Huang, J. G. (2012). Exploring learner attitudes toward web-based recommendation learning service system for interdisciplinary. *Educational Technology & Society*, *15*, 89–100.
- Chen, H. R., & Tseng, H. F. (2012). Factors that influence acceptance of web-based e-learning systems for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan. *Evaluation and Program Planning*, *35*, 398–406. doi:10.1016/j.evalprogplan.2011.11.007
- Chien, H. M., Kao, C. P., Yeh, I. J., & Lin, K. Y. (2012). Examining the relationship between teachers' attitudes and motivation toward web-based professional development: A structural equation modeling approach. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *11*, 120-127.
- Chou, S. W., & Liu, C. H. (2005). Learning effectiveness in a web-based virtual learning environment: A learner control perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, *21(1)*, 65-76.
- CNV. (2012). *Onderzoek naar loopbaan onderwijs: Waar een wil is, is een weg*. Retrieved from: https://www.cnvo.nl/fileadmin/user_upload/PDF/Sj_19_pagina_10_tot_15.pdf
- Commissie De Boer. (2009). *Sector investeringsplan hbo 2011-2016*. Retrieved from http://www.vereniginghogescholen.nl/hbo-raad/feiten-en-cijfers/doc_download/1035-investeringsplan-commissie-de-boer
- Commissie Van Pernis. (2011). *Hbo techniek in bedrijf*. Retrieved from <http://www.vereniginghogescholen.nl/component/content/article/29/891>
- Commissie Veerman. (2010). *Differentiëren in drievoud*. Retrieved from http://www.nvao.net/page/downloads/Rapport_Differenti__ren_in_drievoud_commissie-Veerman.pdf
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, *43*, 319–340.

- Daley, B. (1999). Novice to expert: An exploration of how professionals learn. *Adult Education Quarterly*, 49, 133-147.
- Diepstraten, I., & Evers, A. (2012). *Leraren Leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Retrieved from: <http://www.ou.nl/documents/14300/c7f07c59-5831-476d-8f0f-8bda481843ad>
- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, P. J. J., Martens, R. L., & Claessen, J. F. M. (2012). *Professionaliseren van leraren op de werkplek*. Retrieved from http://www.ou.nl/documents/14300/38441/Jaarboek_RdMC_web.pdf
- Driel, L. van der (2006). *Professionalisering in school: Een studie naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen*. Retrieved from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2007-0306-200600/full.pdf>
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *Educause Center for Applied Research Bulletin*, 7, 1-12. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erb0407.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd. ed.). London, England: Sage.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1980). *Understanding attitudes and predicting behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garrison, D. R., & Kanuka. H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95 -105. doi: 10.1016/j.iheduc.2004.02.001
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Govaerts, N., Kyndt, E., Dochy, F., & Baert, H. (2011). Influence of learning and working climate on the retention of talented employees. *Journal of Workplace Learning*, 23, 35-55. doi:10.1108/13665621111097245
- Govindasamy, T. (2002). Successful implementation of e-learning pedagogical considerations. *The Internet and Higher Education*, 4, 287–299.

- Hbo-raad. (2011). *Feiten en cijfers. Personeel in het hoger beroepsonderwijs*. Retrieved from http://www.vereniginghogescholen.nl/vereniging-hogescholen/publicaties/cat_view/60-feiten-en-cijfers/61-arbeidsvoorwaarden
- Hbo-raad. (2012). *Cao-hbo 2012-2013*. Retrieved from: http://www.vereniginghogescholen.nl/vereniging-hogescholen/publicaties/doc_download/1798-cao-hbo-1-2-2012-tm-30-9-2013-datum-van-publicatie-februari-2013-
- Hox, J. J. (1998). Er is nieuws onder de zon: Nieuwe oplossingen voor oude problemen. *Kwantitatieve methoden*, 19, 95-118.
- Hsu, L. (2012). Qualitative assessment of a blended learning intervention in an undergraduate nursing course. *The Journal of Nursing Research*, 20, 291-299. doi:10.1097/jnr.0b013e31827363bc
- Hsu, Y. C., & Shiue, Y. M. (2005). The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32, 143–156.
- Kao, C. P., & Tsai, C. C. (2009). Teachers' attitudes toward web-based professional development, with relation to Internet self-efficacy and beliefs about web-based learning. *Computers & Education*, 53, 66–73. doi:10.1016/j.compedu.2008.12.019
- Kao, C. P., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 406–415. doi: 10.1016/j.tate.2010.09.010
- Keijzer, L., Oomens, S., & Hazelzet, A. M. (2009). Scholingsintentie van lager opgeleide werknemers. Resultaten van een eerste meting. *Opleiding en Ontwikkeling*, 5, 23-26. Retrieved from <http://www.tno.nl/downloads/Artikel%20scholingsintentie.pdf>
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Retrieved from <http://www.ou.nl/documents/14300/1a840d24-c2e3-47f0-8b6f-a02b6f147388>
- Kim, Y., & Glassman, M. (2013). Beyond search and communication: Development and validation of the Internet Self-efficacyScale (ISS). *Computers in Human Behavior*, 29, 1421–1429. doi:

10.1016/j.chb.2013.01.018

- Klink, M. van der (2012). *Professionalisering van het onderwijs*. Retrieved from <http://www.zuyd.nl/onderzoek/lectoraten/professionalisering-van-het-onderwijs/inauguralerede>
- Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A Systematic review. *Review of Educational Research*, 83, 273-313. doi: 10.3102/0034654313478021
- Kyndt, E., Govaerts, N., Dochy, F., & Baert, H. (2011). The learning intention of low-qualified employees: A key for participation in lifelong learning and continuous training. *Vocations and Learning*, 4, 211–229. doi:10.1007/s12186-011-9058-5
- Kyndt, E., Michielsens, M., Van Nooten, L., Nijs, S., & Baert, H. (2011). Learning in the second half of the career: Stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30, 681-697. doi:10.1080/02601370.2011.611905
- Lammintakanen, J., & Kivinen, T. (2012). Continuing professional development in nursing: Does age matter? *Journal of Workplace Learning*, 24, 34–47.
- Liaw, S. S. (2007). Computers and the internet as a job assisted tool: Based on the three-tier use model. *Computers in Human Behavior*, 23, 299–314. doi:10.1016/j.chb.2004.10.018
- Liaw, S. S., Huang, G. D., & Chen, H. M. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49, 1066–1080. doi: 10.1016/j.compedu.2006.01.001
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-Efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business and Administration* 14, 1-6.
- Matzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. *Computers & Education*, 60, 40–51. doi:10.1016/j.compedu.2012.08.006
- Maurer, T. J., & Chapman, E. F. (2013). Ten years of career success in relation to individual and situational variables from the employee development literature. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 450-465. doi: 10.1016/j.jvb.2013.07.002

- Maurer, T. J., Weiss, E. M., & Barbeite, F. G. (2003). Model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables. *Journal of Applied Psychology, 88*, 707–724. doi:10.1037/0021-9010.88.4.707
- MacDougall, C., & Fudge, E. (2001). Planning and recruiting the sample for focus groups and in depth interviews. *Qualitative Health Research, 1*, 117-126.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education, 14*, 129–135. doi:10.1016/j.iheduc.2010.10.001
- Nieuwenhuis, L., Vink, R., & Neut, I. van der (2013). *Docentprofessionalisering met ICT*. Retrieved from http://www.iva-onderwijs.nl/resources/js/tinymce/plugins/imagemanager/files/Rapporten_2013/eindrapport_professionalisering_van_docenten_met_ICT.pdf
- Noe, R. A., Noe, A. W., & Bachhuber, J. A. (1990). Correlates of career motivation. *Journal of Vocational Behavior, 37*, 340-356.
- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology, 78*, 291-302. doi: 10.1037//0021-9010.78.2.291
- OCW (2011). *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020/actieplan-leraar-2020.pdf>
- OCW. (2013a). *OCW Kerncijfers 2008 – 2012*. Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/jaarverslagen/2013/05/08/ocw-kerncijfers-2008-2012.html>
- OCW. (2013b). *Onderwijs werkt!* Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2013/02/28/onderwijs-werkt.html>
- Opfer, V., Pedder, D., & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education, 27*, 443-453. doi:10.1016/j.tate.2010.09.014
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and

- directions. *The Quarterly Review*, 4, 227-233.
- Pool, I. A., Poell, R. F., & Ten Cate, Th. J. (2013a). Perspectives on age and continuing professional development for nurses: A literature review. *Vocations and Learning*, 6, 297-321. doi: 10.1007/s12186-013-9096-2
- Pool, I., Poell, R. F., & Ten Cate, O. (2013b). Nurses' and managers' perceptions of continuing professional development for older and younger nurses: A focus group study. *International Journal of Nursing Studies*, 50, 34–43. doi:10.1016/j.ijnurstu.2012.08.009
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes. A study in lower-qualified employees in Flanders*. Retrieved from <http://users.ugent.be/~mvalcke/CV/raemdonck%20definitief.pdf>
- Renkema, A. G., Schaap, H., & Dellen, Th. van (2009). Development intention of support staff in an academic organization in the Netherlands. *Career Development International*, 14, 69-86. doi:10.1108/13620430910933583
- Roekel-Kolkhuis Tanke, I. R. van (2008). *Competent blijven werken in latere loopbaanfasen*. Delft: Eburon.
- Rocco, T. S., Stein, D., & Lee, D. (2003). An exploratory examination of the literature on age and HRD policy development. *Human Resource Development Review*, 2, 155–180. doi:10.1177 /1534484303002002004
- Roper, A. R. (2007). How students develop online learning skills. *Educause Quarterly*, 30, 62–64. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM07110.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Salaberry, M. R. (2000). Pedagogical design of computer mediated communication tasks: Learning objectives and technological capabilities. *Modern Language Journal*, 84, 28–37.
- Sanders, J., Oomens, S., Blonk, R. W. B., & Hazelzet, A. (2011). Explaining lower-educated workers'

- training intentions. *Journal of Workplace Learning*, 23, 402–416. doi:10.1108/13665621111154412
- Scheerens, J. (2009). *Teachers' professional development: Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS dataset*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf
- Smarkola, C. (2008). Efficacy of planned behavior model: Beliefs that contribute to computer usage intentions of student teachers and experienced teachers. *Computers in Human Behavior*, 24, 1196–1215. doi:10.1016/j.chb.2007.04.005
- Stichting mobiliteitsfonds hbo. (2006). *Startende docenten in het hbo*. Retrieved from <http://www.zestor.nl/fileadmin/zestor/data/publicaties/startende-docenten-in-het-hbo.pdf>
- Stichting mobiliteitsfonds hbo. (2013). *Flexwerk in het hbo*. Retrieved from <http://www.zestor.nl/fileadmin/zestor/data/publicaties/Eindrapport%20Flexwerk%20in%20het%20hbo.pdf>
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183–1202. doi:10.1016/j.compedu.2006.11.007
- Sutton, S. (1998). Predicting and explaining intentions and behavior: How well are we doing? *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1317-1338. doi: 10.1111/j.1559-1816.1998.tb01679.x
- Tsai, W. C., & Tai, W. T. (2003). Perceived importance as a mediator of the relationship between training assignment and training motivation. *Personnel Review*, 32, 151-163. doi: 10.1108/00483480310460199
- Tselios, N., Daskalakis, S., & Papadopoulou, M. (2011). Assessing the acceptance of a blended learning university course. *Educational Technology & Society*, 14, 224–235.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154. doi:10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Retrieved from http://www.lerenvandocenten.nl/files/review_professionele_ontw_leraren.pdf

- Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2006). University students' internet attitudes and internet self-efficacy: A study at three universities in Taiwan. *CyberPsychology & Behavior*, *9*, 441-450.
- Yang, F. Y., & Tsai, C. C. (2008). Investigating university student preferences and beliefs about learning in the web-based context. *Computers & Education*, *50*, 1284–1303. doi: 10.1016/j.compedu.2006.12.009
- Zijlstra, A., Hooft, F. van 't, & Meerman, M. (2011). *Professionalisering van docenten in het hbo: Een gevalsstudie binnen een economisch domein*. Retrieved from <http://www.carem.hva.nl/wp-content/uploads/2011/09/Professionalisering-van-Docenten-in-het-HBO.pdf>