

Samenhang tussen docententeams en veranderingsbereidheid in het hoger beroepsonderwijs.

Een studie naar het antwoord op de vraag of teamkenmerken, klimaat waar binnen teams werken en leerprocessen in teams samenhangen met de veranderingsbereidheid van docenten.

Hylke Melsert

Universiteit Twente, Faculteit Gedragwetenschappen

Educational Science and Technology

Human Resource Development

Rotterdam juli 2012

**Eerste begeleider: Dr. M. R. M. Meelissen
Universiteit Twente**

**Tweede begeleider: Dr. K. J. P. Truijen
Universiteit Twente**

**Externe begeleider: A. P. Visser, PhD
Hogeschool Rotterdam**

Samenvatting

Nederlands

Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag welke factoren samenhangen met de veranderingsbereidheid van docenten in het hoger beroepsonderwijs. De doelgroep van het onderzoek bestaat uit 213 docenten van de Hogeschool Rotterdam, verdeeld over negen opleidingsteams van het Instituut voor Gezondheidszorg (IVG). Door middel van een vragenlijst is bij 109 respondenten informatie verzameld.

Voorafgaand onderzoek wijst uit dat veranderingsbereidheid ten grondslag ligt aan het gedrag wat tot de verandering leidt (Ajzen, 1991; Holt, Armenakis, Feild, & Harris, 2007; Metselaar, 1997). Daarmee is de bereidheid van docenten om te veranderen een belangrijk startpunt om tot vernieuwing en innovatie van het onderwijs te komen. Maar de bereidheid om te veranderen ontstaat niet vanzelf en hangt samen met een aantal variabelen (Anseel & Devloo, 2009; Bolhuis & Simons, 1999; Bouckenoghe, 2008). De variabelen die in dit onderzoek worden onderzocht zijn: de kenmerken van het docententeam, het organisatorisch klimaat waarbinnen het docententeam werkt en de leerprocessen in het docententeam.

Het onderzoek toont aan dat bij de doelgroep de factor beleid, met betrekking tot veranderingen, als onderdeel van het organisatorisch klimaat, significant samenhangt met veranderingsbereidheid van docenten. Deze samenhang heeft een positieve richting. Ook het aantal jaren dat een docent werkzaam is voor de Hogeschool Rotterdam, als onderdeel van de kenmerken van het team, heeft een significante samenhang met de veranderingsbereidheid van de docent. Echter heeft deze samenhang een negatieve richting. In dit onderzoek hebben deze factoren samen een significant verklarende waarde van 27% voor het verschil in veranderingsbereidheid van de docent.

Samenhang, met de veranderingsbereidheid van de docent, is bij de doelgroep aangetoond voor de factoren besluitvorming en betrokkenheid (variabele kenmerken van het docententeam), ondersteuning coaching en proces (variabele organisatorisch klimaat), reflectie en advies (variabele leerprocessen in docententeams), leeftijd van de docent en de jaren dat een docent werkzaam is in het team. Echter is voor deze factoren geen verklarende waarde gevonden met betrekking tot de veranderingsbereidheid van de docent.

Het onderzoek is uitgevoerd vanuit het perspectief van het docententeam en de veranderingsbereidheid van docenten in het team. Het onderzoek toont echter aan dat bij de doelgroep, op teamniveau, de mate waarin een docent bereid is te veranderen geen rol speelt.

Summary

English

This study answers the question which factors are related to the willingness to change of teachers at universities of applied sciences. The target group of this study consists of 213 teachers from University of applied sciences Rotterdam, divided into nine course departments of the Institution of Healthcare. The information was gathered by a questionnaire to 109 respondents.

Earlier research shows, that the willingness to change is the foundation to the behavior that results to that change. (Ajzen, 1991; Holt, et al., 2007; Metselaar, 1997). Therefore, the willingness of teachers to change is an important starting point for renewal and innovation in education. But this willingness to change does not arise on its own and is related to certain variables (Anseel & Devloo, 2009; Bolhuis & Simons, 1999; Bouckenooghe, 2008). The variables examined in this study are: the characteristics within the teaching team, the climate wherein this team works and the learning process within the teaching team.

The study shows that the policy regarding changes, as part of the organizational climate wherein the teaching team works, is significantly correlated to the willingness to change. This correlation has a positive course. Also the number of years a teacher works for the University of Applied Sciences Rotterdam, as part of the characteristics of the teaching team, has a significant correlation with the willingness to change. However, this correlation has a negative course. In this study, these factors together have a significant explanatory value of 27% for the difference of the willingness to change.

Correlation with the willingness to change of the teacher shows in the target group with the following factors: decision-making and involvement (variable characteristics of the teacher team), support coaching and process (variable organizational climate), reflection and advice (variable learning processes within teaching teams), age of the teacher and the number of years a teacher works within the teaching team. However, no explanatory value correlated with the willingness to change was found for these factors.

The study was conducted from the perspective of the teaching team and the willingness to change of the teaching team. The study shows that at the target group the team level has no role in the extent to which a teacher is willing to change.

Voorwoord

Mijn eerste kennismaking met het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek was in 1991. Tijdens de eerstegraads leraren opleiding, aan de Universiteit van Maastricht, kreeg ik statistiek met betrekking tot de evaluatie van tentamens, wat gevolgd werd door het doen van een klein onderzoek gericht op het maken, laten uitvoeren en evalueren van een schriftelijke toets. In de jaren daarna is het uitvoeren van onderzoek achter de horizon verdwenen.

Toen ik in 2007 ging werken bij de Hogeschool Rotterdam kwam het onderzoek weer achter de horizon vandaan. Meteen al tijdens het sollicitatiegesprek werd gevraagd, ‘ben je bereid een wetenschappelijke studie te doen?’. Ik heb daar niet lang over nagedacht en nog voor mijn eerste werkdag was ik al in Enschede om de mogelijkheden te bespreken van een studie bij de Universiteit Twente. De eerlijkheid gebiedt mij te zeggen dat dit eerste enthousiasme in de afgelopen vijf jaar een aantal maal op de proef gesteld is. Zo starten aan de studie was er niet bij. “Geen wiskunde op VWO niveau? Dan dat eerst behalen. Geen statistiek gehad? Ja, in Limburg, maar dat bleek niet voldoende. Dan eerst een pre-master volgen”. Uiteindelijk ben ik in september 2009 met de master studie Educational Science and Technology aan de Universiteit Twente begonnen.

Onder het motto: ‘makkelijk is het niet, leerzaam wel’ heb ik de afgelopen vijf jaar doorlopen. Dit onderzoek is daar het resultaat van. Een resultaat waar veel leren, ontwikkelen en persoonlijk innoveren in zit. En dat is waar dit onderzoek over gaat, docenten die open staan voor ontwikkelingen en daarvoor bereid zijn te veranderen waardoor zij het onderwijs kunnen vernieuwen en duurzaam innoveren.

Uiteraard heb ik dit onderzoek alleen gedaan, maar dat was mij niet gelukt zonder de hulp van anderen. In de eerste plaats wil ik Nienke Moolenaar, als begeleider vanuit de Universiteit, bedanken. Zij heeft mij op het spoor van het onderzoek gezet. Martina Meelissen heeft de begeleiding overgenomen en ook haar wil ik hiervoor bedanken. Veel heb ik van je geleerd! Maar dat geldt ook voor Adriaan Visser, in de rol van begeleider vanuit de Hogeschool Rotterdam. Hem wil ik bedanken voor zijn wijze begeleiding.

Tot slot is daar het altijd aanwezig thuisfront, het front waar de echte strijd geleverd wordt! Marjolein, Marieke, Harmen, Karen en op afstand mijn ouders, bedankt voor jullie steun op alle fronten.

Hylke Melsert, Rotterdam juli 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting Nederlands	2
English summary	3
Voorwoord	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 - Theoretisch kader	8
1.1 - Inleiding	8
1.2 - Veranderingsbereidheid	8
1.3 - Teamkenmerken	11
1.4 - Veranderingsklimaat	12
1.5 - Leerprocessen	14
1.6 - Samenvatting	16
1.7 - Conceptueel model	16
Hoofdstuk 2 - Methode	18
2.1 - Inleiding	18
2.2 - Proces	18
2.3 - Doelgroep	18
2.4 - Vragenlijst	19
2.5 - Analyse methode	21
Hoofdstuk 3 - Resultaten	23
3.1 - Inleiding	23
3.2 - Respondenten	23
3.3 - Schaalanalyse	24
3.4 - Multilevel analyse	27
3.5 - Regressieanalyse	29
Hoofdstuk 4 - Conclusie	32
Hoofdstuk 5 - Discussie	37
Literatuur	39
Bijlagen	42

Inleiding

Dit onderzoek gaat over docenten en de teams waarin zij samenwerken en hoe zij tot verandering en innovatie van het onderwijs komen. De commissie Veerman (2010) heeft vastgesteld dat het hoger onderwijs in Nederland achterblijft in haar ontwikkeling, ten opzichte van andere landen met een kenniseconomie. Het Hoger beroepsonderwijs (HBO), verwacht van docenten een hoge mate van innovatieve kracht, om het onderwijs aan te laten sluiten bij de ontwikkeling van de kenniseconomie. Hierin wordt het hoger onderwijs als motor gezien (Veerman, et al., 2010; Zijlstra & Ter Horst, 2011). In haar beleidsvoornemens voor de komende jaren geeft de Hogeschool Rotterdam aan hieraan bij te dragen, door studenten een opleiding te bieden die hen opleidt tot professionals die op de hoogte zijn van de laatste ontwikkelingen en zijn opgeleid volgens de laatste onderwijskundige inzichten. Hierbij staan zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid voorop. Dit kan alleen tot stand komen als docenten daarbij betrokken worden, omdat de kwaliteit van het onderwijs en onderzoek staat of valt met de kwaliteit van docenten, stelt de commissie Veerman (2010).

Innovatie kracht is voor docenten en docententeams een belangrijke voorwaarde om erin te slagen de genoemde aansluiting van het HBO te realiseren. Om innovaties te creëren dienen de docent en het docententeam bereid te zijn om te veranderen, anders zullen innovaties niet van de grond komen (Seashore Louis, Kruse, & Marks, 1996). In de 'Theory of Planned Behavior' (Ajzen, 1991) staat de intentie centraal om tot verandering te komen, vergelijkbaar met de bereidheid om te veranderen (Metselaar, 1997). De intentie leidt tot gedrag waardoor innovatie ook daadwerkelijk plaatsvindt.

De directie van het Instituut voor Gezondheidszorg van de Hogeschool Rotterdam wil weten in welke mate docenten bereid zijn te veranderen en of de kenmerken van het team, het organisatorisch klimaat en de leerprocessen in de teams daarmee samenhangen. Met de resultaten kunnen zij en hun onderwijsmanagers veranderingen en de onderliggende veranderingsprocessen bewuster sturen en faciliteren.

De kenmerken van het team hangen in bepaalde mate samen met de bereidheid van de teamleden om te veranderen en innovatief te zijn (Anderson, De Dreu, & Nijstad, 2004; Shalley, Zhou, & Oldham, 2004; West, 2002). Volgens West (2002) is diversiteit, als algemeen kenmerk van een team, een krachtige voorspeller voor veranderingsbereidheid en innovatie. Tegelijkertijd stelt hij dat deze positieve samenhang alleen tot stand komt door groepsprocessen, die een gezamenlijke teamperceptie en teamsamenhang tot stand brengen.

Daarop aansluitend stelt Bouckenooghe (2008) dat veranderingsklimaat een belangrijke bepalende factor is voor het wel of niet slagen van veranderingsprojecten. De algemene context van de organisatie, waaronder vertrouwen in het leiderschap en het beleid, is een aspect van het veranderingsklimaat. De wijze waarop veranderingen vormgegeven worden in termen van procesfactoren, waaronder ondersteuning en participatie van het management, ten aanzien van veranderingen, is tevens bepalend voor het veranderingsklimaat binnen een organisatie (Bouckenooghe, 2008).

Naast teamkenmerken en veranderingsklimaat, stimuleren leerprocessen de veranderingsbereidheid. Deze hangen samen met het innovatief vermogen van individuen en teams (Van Eekelen, 2005; Verdonschot, 2009). In die zin gaat leren vooraf aan verandering en innovatie (Lick, 2006). Steeds meer wordt in het onderwijs gekozen om het leren vorm te geven vanuit het concept van de lerende organisatie, waarin het team als professionele leergemeenschap en centrale rol speelt (Bowen, Rose, & Ware, 2006; Collinson, Cook, & Conley, 2006; Hord, 2009; Watkins, 2005).

In dit onderzoek wordt de samenhang onderzocht tussen veranderingsbereidheid van docenten in een team, kenmerken van het docententeam, het veranderingsklimaat en leerprocessen in het docententeam. De output variabele in het onderzoek is de veranderingsbereidheid van docenten in een team (Bouckenooghe, Devos, & van den Broeck, 2009). Het onderzoek kent drie input variabelen. Ten eerste de kenmerken van het docententeam, verdeeld over de categorieën: teamklimaat, teamproces en teamstructuur (Anderson, et al., 2004; Anseel & Devloo, 2009; Jehn, 1995) Ten tweede het veranderingsklimaat, met daarin proces en context factoren (Bouckenooghe, 2008; Holt, et al., 2007). En tot slot de leerprocessen in het docententeam. De centrale onderzoeksvraag luidt als volgt:

In hoeverre is er samenhang tussen kenmerken van het docententeam, veranderingsklimaat in de organisatie, de leerprocessen in het docententeam en de veranderingsbereidheid van docenten in het team?

Het onderzoek heeft de volgende opzet. Als eerste wordt het theoretisch kader beschreven. Dit leidt tot het formuleren van de onderzoeksvraag en een conceptueel model, waarin de variabelen ten opzichte van elkaar gevisualiseerd worden. Als tweede wordt de methode en aanpak van het onderzoek beschreven. Als derde worden, naar aanleiding van de analyse van de verzamelde data, de resultaten van het onderzoek weergegeven. Tot slot wordt de conclusie van het onderzoek aangegeven en de discussie beschreven.

Hoofdstuk 1 - Theoretisch kader

1.1 Inleiding

Om tot operationalisering van de variabelen te komen wordt, door middel van literatuuronderzoek, de volgende vraag beantwoord: “Zijn teamkenmerken, het veranderingsklimaat, waar binnen teams functioneren en de leerprocessen in teams, bepalend voor de veranderingsbereidheid in het team?” In het antwoord op deze vraag zal zoveel mogelijk een link gelegd worden naar de sector onderwijs en de docententeams. Gezocht is op de volgende zoekwoorden en combinatie van zoekwoorden, die zowel in het Engels als het Nederlands zijn ingevoerd; willingness to change/readiness for change/veranderingsbereidheid, innovation/innovatie, team characteristics/teamkenmerken, organizational climate/veranderingsklimaat en team learning/teamleren. De databases Eric, Sciencedirect, Picarta, Scopes, Web of Science, Jstor en Google scholar zijn gebruikt om de zoekwoorden in te voeren en relevante literatuur te vinden. Tevens zijn de (digitale) mediatheken van de Universiteit Twente, de Erasmus Universiteit en de Hogeschool Rotterdam geraadpleegd. Om te waarborgen dat de gevonden literatuur qua tijd relevant is, wordt op enkele resultaten na, literatuur gezocht van na 1995. Het resultaat is 140, min of meer, relevante hits op de zoekwoorden of op de combinatie van zoekwoorden. Daarvan zijn er 51 daadwerkelijk gebruikt. Een aantal is van vóór 1995, maar wel meegenomen, omdat het om relevant onderzoek gaat, waar vervolgstudie op is uitgevoerd en/of regelmatig naar verwezen wordt in vervolgstudies.

Het blijkt dat in het onderwijs minder onderzoek is verricht met betrekking tot de onderzoeksvraag dan in andere sectoren van de maatschappij. Als er onderzoek is gedaan in het onderwijs, dan geldt dat voornamelijk onderzoek in het lager of voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. In het hoger beroepsonderwijs is weinig onderzoek gevonden. De gevonden literatuur is te verdelen over artikelen uit vaktijdschriften, publicaties van empirisch onderzoek, reviewstudies uit peer-review journals en congres papers gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek.

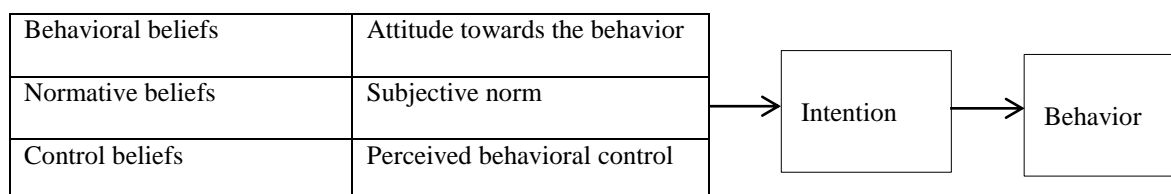
1.2 Veranderingsbereidheid in een team

Als eerste wordt stilgestaan bij het begrip veranderingsbereidheid, wat besproken wordt vanuit ‘The theory of planned behaviour’ van Icek Ajzen (1991). Als tweede wordt

stilgestaan bij de teamkenmerken, ten derde bij het veranderingsklimaat en tot slot bij de leerprocessen in het team.

Ajzen (1991) constateert een correlatie tussen de intentie om bepaald gedrag te vertonen en het daadwerkelijk gedrag, wat leidt tot doelgerichte actie en daarmee tot verandering. ‘The theory of planned behaviour’ van Ajzen (1991) gaat uit van de aanname dat een positieve gedragsintentie ten opzichte van een verandering, leidt tot gedrag wat het veranderingsproces ondersteunt. Analoog hier aan, vanuit het perspectief van verandering in een organisatie, leidt een positieve of negatieve gedragsintentie van een medewerker ten opzichte van de verandering, tot gedrag wat het veranderingsproces versnelt of vertraagt (Metselaar, 1997; Metselaar & Cozijnsen, 1997). Aan de gedragsintentie geeft Metselaar (1997) de betekenis van veranderingsbereidheid (willingness to change). De gedragsintentie of veranderingsbereidheid, is een voorspeller van het gedrag en is te beschouwen als een voorloper van het gedrag. Als een uitgangspunt geeft Ajzen aan; “The stronger the intention to engage in a behavior, the more likely should be its performance”.

De gedragsintentie ontstaat niet vanzelf, maar komt voort uit drie door Ajzen beschreven factoren. Ten eerste de attitude ten opzichte van het gedrag (attitude towards the behavior), bepaald door de verwachting van de medewerker van het resultaat van het veranderingsproces. Ten tweede de subjectieve norm (subjective norm) van de omgeving, bepaald door de houding van de leidinggevende en de collega’s van de medewerker, ten opzichte van het veranderingsproces. Ten derde de waargenomen gedragscontrole (perceived behavioral control), bepaald door de controle, die de medewerkers ervaren over het veranderingsproces. De drie factoren, die gedragsintentie verklaren, worden op hun beurt beïnvloed door overtuigingen van de medewerker. De aanname is dat de gedragsintentie logischerwijs voortkomt uit de overtuigingen met betrekking tot het gedrag (behavioral beliefs), de normen (normative beliefs) en de controle (control beliefs) (Ajzen & Fishbein, 2005).

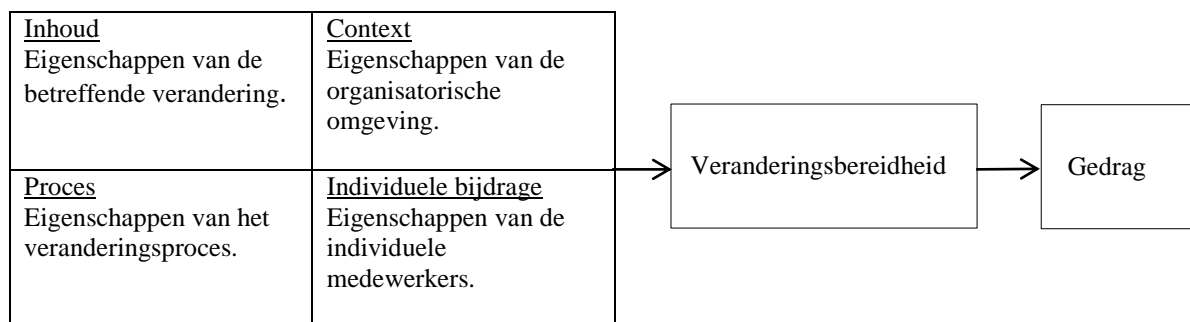


Figuur 1: Model ‘The theory of planned behavior’ (Ajzen, 1991)

Holt et al. (2007) geeft aan dat veranderingsbereid, gericht op veranderingen in organisaties, beïnvloed wordt door de overtuigingen van medewerkers op vijf gebieden:

1. Hun capaciteit om de verandering te implementeren,
2. of de verandering zinvol is voor de organisatie,
3. of hun managers zich committeren aan de verandering,
4. of de verandering voordeel heeft voor de leden van de organisatie,
5. en de erkenning van de behoefte aan verandering.

In het betreffende onderzoek wordt een meetinstrument ontwikkeld (Readiness for Organizational Change Measure; ROCM) om veranderingsbereidheid van individuele medewerkers vast te stellen, ten opzichte van een verandering in de organisatie. In het conceptueel raamwerk van Holt (figuur 1) wordt aan veranderingsbereidheid betekenis gegeven vanuit vier verschillende perspectieven; de eigenschappen van de betreffende verandering (inhoud), de eigenschappen van het veranderingsproces (proces), de eigenschappen van de organisatorische omgeving (context) en de eigenschappen van de individuele medewerkers (individuele bijdrage).



Figuur 2: Model ‘Readiness for Organizational Change Measure’ (Holt, et al., 2007)

Het model, wat Holt et al. (2007) gebruikt bij het ontwerpen van het meetinstrument, sluit qua uitgangspunt aan op de ‘Theory of planned behavior’ van Ajzen. Beiden gaan uit van de aanname dat overtuigingen over de gewenste verandering, de bereidheid om te veranderen vorm geeft, wat leidt tot acceptatie van de verandering of weerstand tegen de verandering.

Het meetinstrument ROCM richt zich op de veranderingsbereidheid van medewerkers ten aanzien van een vooraf vastgestelde verandering. De onderzoekers concluderen dat dit een beperking van het meetinstrument is, omdat het de veranderingsbereidheid meet ten opzichte van een specifieke situatie. Bouckennooghe (2008) bevestigt deze conclusies door aan te geven dat de ROCM te weinig onderscheid maakt ten aanzien van de vraag of de verandering op de lange termijn zinvol is voor de organisatie en de erkenning van de behoefte aan verandering.

Veranderingsbereidheid is opgebouwd uit drie dimensies: de cognitieve, de emotionele en intentionele dimensie (Bouckenooghe, et al., 2009). Volgens Piderit (2000) zijn dit dimensies van de attitude van een persoon ten opzichte van veranderingen en daarmee vergelijkbaar met de overtuigingen van het individu van waaruit gedragsintentie voortkomt zoals Ajzen en Fishbein (2005) aangeven. De cognitieve dimensie verwijst naar de opvatting van het individu over de verandering. De emotionele dimensie verwijst naar het gevoel van het individu over de verandering en de intentionele dimensie verwijst naar het besluit van het individu al dan niet mee te gaan met de verandering (Piderit, 2000). Samen vormen deze dimensies de attitude ‘veranderingsbereidheid’ (Bouckenooghe, et al., 2009)

1.3 Teamkenmerken van een team

Onderzoek wijst uit dat de kenmerken van het team in bepaalde mate samenhangen met de bereidheid van de teamleden te veranderen (Anderson, et al., 2004; Shalley, et al., 2004; West, 2002). Anseel en Devloo (2009) verdelen teamkenmerken in drie categorieën. Kenmerken die vallen onder het teamklimaat, kenmerken die vallen onder het teamproces en kenmerken die vallen onder de teamstructuur.

Onder teamklimaat wordt verstaan het gezamenlijk perspectief van de teamleden ten aanzien van het werk wat gedaan moet worden en ten aanzien van het team als samenwerkende eenheid (Jehn, 1995). Daar onder valt het hebben van een gedeelde visie wat leidt tot doelgerichtheid. Dit heeft een positief effect heeft op de veranderingsbereidheid van het team als geheel en de individuele leden van het team in het bijzonder (Arnold, Barling, & Kelloway, 2001; Bandure, 1977; Burch, Pavelis, & Port, 2008; Shalley & Gilson, 2004). Tevens valt onder teamklimaat het gevoel van teamleden invloed te hebben op het proces van besluitvorming. Dit blijkt de bereidheid om te veranderen positief te beïnvloeden (Shalley & Gilson, 2004; West, 2002). Moolenaar, Daly en Slegers (2011) bevestigen dit en geven aan dat docenten, samenwerkend in hechte teams, zich meer betrokken voelen bij het proces van besluitvorming in de school en daardoor meer gericht zijn op innovaties. Tot slot valt onder teamklimaat de mate waarin het team de veranderingen ondersteunt. De leden van het team en daarmee het team als geheel, staan open voor nieuwe ideeën en veranderingen. Deze houding heeft een positieve invloed op de wijze waarop het team omgaat met veranderingen en innovaties (De Dreu & West, 2001).

Onder teamproces verstaan Anseel en Devloo (1995) de manier waarop de leden van het team met elkaar samenwerken. De samenhang, of team cohesie, is een belangrijke factor in het teamproces die een positieve invloed heeft op het innovatief gedrag van het individuele

teamlid en daarmee op het team als geheel (Hülshager, Anderson, & Salgado, 2007). Hoe groter de verbondenheid in een docententeam is, uitgedrukt in hechtheid en wederkerigheid, hoe meer docenten bezig zijn met onderwijsvernieuwing (Moolenaar, et al., 2011). De verbondenheid heeft ook gevolgen voor het onderlinge vertrouwen wat docenten in elkaar hebben en het team waarin zij functioneren. Moolenaar (2011) beweert, “Hoe meer relaties een leerkracht onderhoudt, hoe meer vertrouwen hij waarneemt in het team. De hechtheid van een sociaal netwerk hangt dus samen met de hoeveelheid vertrouwen die men in elkaar heeft”. Tot slot is zowel communicatie binnen het team als de communicatie van het team met haar omgeving van belang voor de veranderingsbereidheid van het team. De communicatie binnen het team is van belang voor het uitwisselen van ideeën en informatie. De communicatie naar buiten, met de omgeving van het team, is van belang voor het verkrijgen van nieuwe kennis en inzichten (Hoegl, Weinkauff, & Gemuenden, 2004).

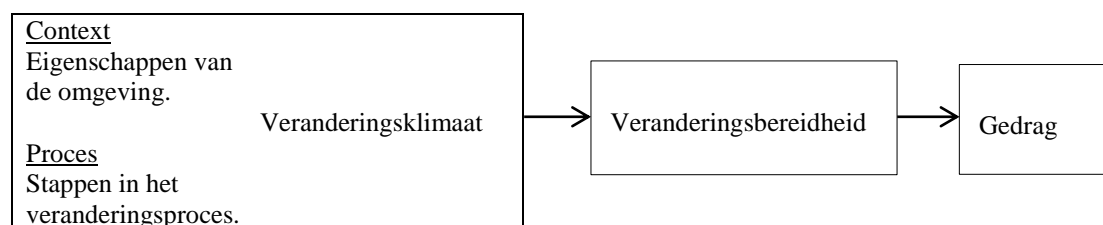
Teamstructuur is volgens Anseel en Devloo (1995) de samenstelling van het team en heeft invloed op de veranderingsbereidheid en innovatief gedrag van teamleden. In verschillende onderzoeken maakt men, ten aanzien van de samenstelling van een team, onderscheid in “job-relevante heterogeniteit” en “demografische heterogeniteit” (Gebert, Boerner, & Kearney, 2006; Hülshager, et al., 2007; West, 2002). Onder de job-relevante heterogeniteit wordt verstaan de diversiteit binnen het team wat betreft beroepsachtergrond, professionele ervaring, kennis en vaardigheid. Dit type diversiteit is positief gerelateerd aan veranderingsbereidheid en spoort aan tot innovatie (Hülshager, et al., 2007; West, 2002). Demografische heterogeniteit, het verschil wat betreft leeftijd, geslacht en afkomst, binnen het team, is volgens Hülshager (2007) een remmende factor wat betreft innovatie in een team. Recent onderzoek wijst echter uit, dat verschillende leeftijdsgroepen binnen teams, uitgedrukt in de factor generatie, een positief effect hebben op veranderingsbereidheid van een team of een bedrijf als geheel (Bontekoning, 2010). Samenwerking tussen generaties is daarbij een vereiste. Bontekoning (2010) benoemt een aantal factoren waardoor samenwerking tussen generaties wordt bevorderd. In deze factoren is “verschillen respecteren, het zoeken van verbinding en onderlinge nieuwsgierigheid”, de kern.

1.4 Veranderingsklimaat waarbinnen teams functioneren

Naast de kenmerken van het docententeam is het veranderingsklimaat een factor die samenhangt met veranderingsbereidheid. Metselaar en Cozijnsen (1997) benoemen veranderingsklimaat als de subjectieve norm uit de ‘Theory of Planned Behaviour’ van Ajzen (Ajzen, 1991). De subjectieve norm is de houding van collega’s en de leidinggevende van de

medewerker, ten opzichte van een specifieke verandering of veranderen in het algemeen. Holt et al (2007) geven aan, dat onder andere de context waarbinnen een verandering plaatsvindt en het proces hoe de verandering organisatorisch vorm krijgt, bijdraagt aan de veranderingsbereidheid van medewerkers. Holt et al (2007) definiëren de context als de eigenschappen van de organisatorische omgeving en het proces verwijst naar de eigenschappen van het veranderingsproces (zie figuur 2). Bouckennooghe (2008) sluit hierop aan door de context en het proces te beschouwen als bepalend voor de veranderingsbereidheid van medewerkers. De context benoemt hij als de werkomgeving van de medewerker en het proces als de stappen die genomen worden in het veranderingsproces. Beiden neemt hij samen en geeft ze de betekenis van veranderingsklimaat (figuur 3). In het ontwikkelde meetinstrument “Organizational Change Questionnaire-Climate of Change, Processes and Readiness” (OCQ-C, P, R) gaat Bouckennooghe (2008) uit van het veranderingsklimaat als bepalend voor de veranderingsbereidheid van medewerkers. Het doel van het meetinstrument is het stellen van een diagnose, om de mate van veranderingsbereidheid van medewerkers vast te stellen.

Subramaniam en Youndt (2005) stellen dat organisaties moeten investeren in teams om de effectiviteit van teams te verbeteren. Onderdeel van de, door hen bedoelde, investering zijn de omstandigheden waaronder de verandering plaatsvindt. De omstandigheden zijn vergelijkbaar met de eigenschappen van de omgeving (de context) en de stappen van een veranderingsproces (proces), waar Bouckennooghe (2008) naar verwijst als betekenis van het veranderingsklimaat in een organisatie. De context en het proces worden voor een groot deel bepaald door het management. Vanuit hun rol in de organisatie stuurt het management de context en het proces en faciliteert daarmee het ontstaan van leerprocessen en veranderingen (Runhaar, 2008; Truijen, 2012).



Figuur 3: Model ‘Organizational Change Questionnaire-Climate of Change, Processes and Readiness’ (Bouckennooghe, 2008)

1.5 Leerprocessen in het team

Het leren tijdens het werk wordt door Bolhuis en Simons (1999) gedefinieerd als: “het ontstaan of tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen in kennis, houdingen en vaardigheden op het gebied van werk en in het vermogen om te leren op het gebied van werk; deze veranderingen resulteren, mits de condities daartoe aanwezig zijn, in veranderingen in arbeidsresultaten en arbeidsprocessen bij individuen, groepen en/of de organisatie waar deze individuen en groepen werkzaam zijn”. Het tot stand brengen van het resultaat van het leren verloopt via het leerproces. Leerprocessen geven antwoord op de vraag op welke wijze er wordt geleerd. Bij de ‘Action learning’ benadering wordt het werk, de ervaring die men daarbij opdoet en de reflectie op de ervaring centraal gesteld. De leerprocessen vinden plaats vanuit de ervaring van teamleden waarbij de teamleden gezamenlijk kennis delen en reflecteren op hun ervaringen. Op deze wijze worden nieuwe ideeën ontwikkeld, waarmee problemen worden opgelost of antwoorden op vraagstukken gevonden worden (Dillworth, 1998; Marsick & O’Neil, 1999).

Kessels (2001) sluit hierop aan, door te stellen dat de aanwezigheid van kennis en vaardigheid noodzakelijk is om vraagstukken en problemen in het werk op te lossen of tot innovatie te komen. Door middel van leerprocessen in teams wordt kennis en vaardigheid ontwikkeld, wat Kessels kennisproductiviteit noemt. Dit houdt in dat medewerkers “relevante informatie signaleren, verzamelen en interpreteren, deze informatie inzetten om nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen en deze bekwaamheden toepassen voor stapsgewijze verbetering en radicale innovatie van werkprocessen, producten en diensten” (Kessels, 2004).

Stapsgewijs verbeteren gaat gepaard met ‘singel-loop’ leren, wat inhoudt dat, op het niveau van regels en procedures, het werk verbeterd wordt. Innovaties gaan echter gepaard met ‘double-loop’ leren, waardoor niet alleen het werk verbeterd wordt, vanuit de regels en procedures, maar ook vanuit de onderliggende overtuigingen en principes (Argyris, 1999; Argyris & Schön, 1978; Ellström, 2001). Argyris en Schön (1978) introduceren ‘single en double-loop’ leren vanuit het perspectief van organisatielernen. Een lerende organisatie wordt gedefinieerd als “een organisatie die er op gericht is om het leren en het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel, op zodanige wijze met elkaar te verbinden, dat er continu verandering optreedt op alle drie de genoemde niveaus” (Bolhuis & Simons, 1999).

Een netwerk of team is een belangrijk middel om meningen en ideeën uit te wisselen en het onderzoeken van de verschillen daar tussen. Het creëren van kwalitatieve interactie, door middel van sociale en communicatieve vaardigheden, is daarbij een voorwaarde

(Verdonschot, 2009). Als deze kwalitatieve interactie ontstaat, is het team te beschouwen als een professionele leergemeenschap. Een professionele leergemeenschap wordt gedefinieerd als een gemeenschap of team van collega's, die rond een bepaald thema kennis, vaardigheid en inzicht delen om hun professionaliteit te ontwikkelen (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & M., 2005; Hord, 2009). Volgens Hord (1997) leidt het werken in een professionele leergemeenschap in het onderwijs tot het creëren van nieuwe kennis. Dit sluit aan bij het concept 'kennisproductiviteit' van Kessels (2001). Tevens geeft het werken in een professionele leergemeenschap inspiratie tot professionele vernieuwing, wat overeenkomt met de veranderingsbereidheid van docenten om zich te committeren aan significante en duurzame veranderingen. Het realiseren van veranderingsbereidheid door een professionele leergemeenschap verhoogt de kans tot fundamentele verandering en innovatie (Hord, 1997).

In het onderzoek naar het creëren en onderhouden van een effectieve leergemeenschap binnen het onderwijs, komen Bolam et al (2005) tot een aantal karakteristieken van een leergemeenschap:

- De docenten in een leergemeenschap delen dezelfde waarden en visie op het onderwijs.
- De docenten in een leergemeenschap zijn collectief verantwoordelijk voor het leren van hun studenten.
- De samenwerking van de docenten in een leergemeenschap is gericht op professionele ontwikkeling, zowel individueel als collectief.
- De docenten in een leergemeenschap kennen onderlinge openheid, vertrouwen en respect.

De effectiviteit van een team, als leergemeenschap, hangt nauw samen met de aanwezige kennis en vaardigheid van medewerkers (human capital) en het bestaan van netwerken tussen medewerkers. Hierdoor zijn zij in staat hun bekwaamheden met elkaar te delen en gezamenlijk te reflecteren (social capital) (Subramaniam & Youndt, 2005). Het onderzoek van Subramaniam en Youndt wijst uit dat er een sterke relatie bestaat tussen 'human capital' en 'social capital'.

De 'social capital' theorie combineert drie perspectieven (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Het eerste perspectief betreft de formele structuur van het netwerk. Dit perspectief gaat er van uit dat de structuur van onderlinge relaties toegang geeft tot kennis en informatie van de deelnemers in het netwerk. Het tweede perspectief stelt de relaties centraal tussen de deelnemers van het netwerk. De kwaliteit van de relaties binnen het netwerk bepaalt in dit

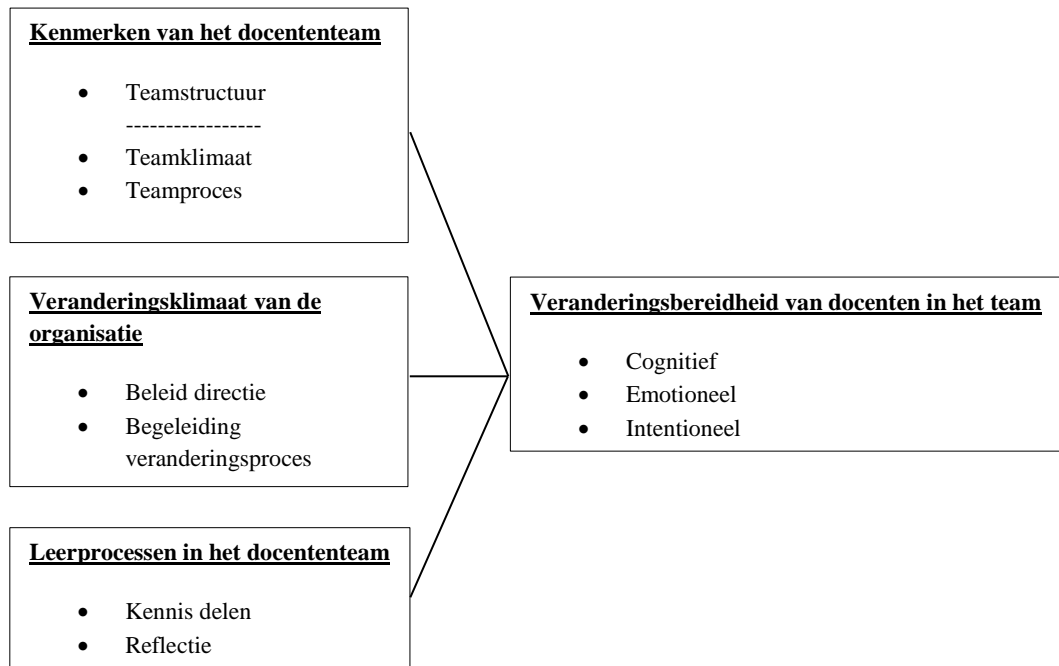
perspectief of kennis en informatie van de deelnemers binnen het netwerk onderling gedeeld en uitgewisseld worden. Tot slot is er het derde perspectief, dat de cognitieve invalshoek van het netwerk centraal stelt. De deelnemers van het netwerk delen in dit perspectief dezelfde mening en visie, waardoor communiceren over de aanwezige kennis en informatie, binnen het netwerk, effectief verloopt.

1.6 Samenvatting

Veranderingsbereidheid drukt een intentie uit, in welke mate docenten bereid zijn hun werk, de wijze waarop zij dat uitvoeren en de achterliggende overtuigingen aan te willen passen. Vanuit de veranderingsbereidheid ontstaat gedrag, wat daadwerkelijk kan leiden tot verandering en innovatie. Veranderingsbereidheid van de docent wordt, voor een belangrijk, deel bepaald door enerzijds de kenmerken van het team en anderzijds het veranderingsklimaat. Het teamklimaat, teamproces en teamstructuur zijn drie groepen van teamkenmerken, die bepalend zijn voor de mate waarin veranderingsbereidheid van docenten ontstaat. De bereidheid om te veranderen wordt mede bepaald door het veranderklimaat in de organisatie. Het veranderklimaat bestaat uit de organisatiecontext, waarbinnen veranderingen plaatsvinden en de manier waarop de organisatie veranderingsprocessen vorm geeft. Het ontstaan van leerprocessen in een team hangt samen met de kenmerken van een team en met het veranderingsklimaat in de organisatie. Daarnaast zijn leerprocessen in een team een inspiratie bron voor professionele ontwikkeling en daarmee ook voor de bereidheid om te veranderen.

1.7 Conceptueel model

Het conceptueel model van dit onderzoek (figuur 4) heeft als eerste input variabele kenmerken van het docententeam, geoperationaliseerd in de factoren 'teamklimaat', 'teamproces' en 'teamstructuur'. Veranderingsklimaat is in dit conceptueel model de tweede input variabele, geoperationaliseerd in de factoren 'beleid directie' en 'begeleiding veranderingsproces'. Tot slot is de variabele leerprocessen de derde input variabele, geoperationaliseerd in de factoren 'kennis delen' en 'reflectie'. Als output variabele is de veranderingsbereidheid van docenten in het team opgenomen in het conceptueel model. Deze variabele is geoperationaliseerd in de factoren 'cognitief', 'emotioneel' en 'intentioneel'.



Figuur 4: Conceptueel model

Hoofdstuk 2 - Methode

2.1 Inleiding

Dit is een kwantitatief onderzoek waarin de verzamelde data, door middel van het programma SPSS, statistisch bewerkt worden. De beschrijving van de methode van het onderzoek wordt uitgesplitst in drie paragrafen. Als eerste worden het proces en de doelgroep van het onderzoek kort beschreven. Daarna volgt de uitleg van de vragenlijst en welke literatuur gebruikt is om de vragenlijst samen te stellen. Als laatste wordt stapsgewijs de analyse methode beschreven.

2.2 Proces

Het onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van de directie van het IVG van de Hogeschool Rotterdam, als onderdeel van de master studie Educational Science and Technology van de Universiteit Twente. In het voorjaar van 2011 zijn de gesprekken met de directie over de opdracht gevoerd. In september 2011 is de definitieve opdracht verstrekt, in de vorm van het vaststellen van de onderzoeksvraag en de doelgroep van het onderzoek. Daarop volgend is de literatuurstudie uitgevoerd, met als resultaat het conceptueel model van het onderzoek. Vanuit het conceptueel model is de vragenlijst samengesteld, die gebruikt is voor het onderzoek.

Het onderzoek is in maart 2012 gestart met een presentatie van het onderzoek aan het managementteam van het IVG. Daarop volgend zijn acht van de negen deelnemende docententeams bezocht tijdens de teamvergadering, om uitleg te geven over het onderzoek. Bij één team heeft de onderwijsmanager de uitleg zelf gegeven. Direct na de uitleg hebben de docenten een uitnodigingsmail ontvangen met een link om de vragenlijst in te vullen. Na twee weken hebben de docenten een herinnering gekregen. De verkregen data zijn vervolgens in SPSS ingevoerd, waarna de statistische analyse is uitgevoerd. Tot slot is de onderzoeksvraag beantwoord in de vorm van conclusies, gevolgd door de discussie.

2.3 Doelgroep

De doelgroep van het onderzoek zijn de docenten van de teams van het IVG van de Hogeschool Rotterdam. De docenten zijn verdeeld over de negen opleidingen van het instituut: zeven bachelor opleidingen en twee master opleidingen (zie tabel 1).

Tabel 1. Verdeling van docenten over de opleidingen

Opleiding	Docenten
Verpleegkunde	53
Fysiotherapie	38
Ergotherapie	31
Logopedie	31
Verloskunde	30
Lerarenopleiding gezondheidszorg en welzijn	4
Management in de zorg	5
Master advanced nursing practice	13
Master physician assistant	8
Totaal	213

2.4 Vragenlijst

Het verzamelen van data is gedaan door middel van een vragenlijst, bestaande uit 92 items (zie bijlage 1). De eerste acht items zijn vragen waarmee achtergrondkenmerken van de respondenten zijn verzameld. De daarop volgende 84 items zijn vragen en stellingen waarmee de respondent, door middel van een vier punt Likert schaal (1 geen – 2 weinig – 3 behoorlijk wat – 4 veel, of 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens), zijn of haar mening kon geven. De items, verdeeld over 13 schalen, zijn overgenomen uit verschillende empirische onderzoeken, waardoor het gevalideerde schalen zijn. In bijlage 3 zijn deze onderzoeken in het schema van de vragenlijst opgenomen. In tabel 2 wordt de betekenis van de schalen aangegeven, gekoppeld aan de variabele van het conceptueel model.

Bouckennooghe et al (2009) hebben een vragenlijst ontwikkeld op basis van de methode van Hinkin (1998). De vragenlijst meet in hoeverre het veranderingsklimaat, binnen een organisatie, invloed heeft op de veranderingsbereidheid van medewerkers. De vragenlijst bestaat uit verschillende schalen, waarvan een aantal zijn opgenomen in de vragenlijst van dit onderzoek. Het ‘Consortium on Chicago School Research’ (2004) onderzoekt, door middel van een vragenlijst, sinds 1991 om de drie jaar de kwaliteit van het lager en middelbaaronderwijs in Chicago. Uit het onderdeel ‘docenten’, van de vragenlijst uit 2001, zijn schalen overgenomen in de vragenlijst voor dit onderzoek. Hoegl et al (2004) onderzoeken samenwerkingsprocessen in bedrijven en gebruiken daar een vragenlijst voor, die zij hebben samengesteld en gevalideerd. De schaal over de communicatie in het team is overgenomen in dit onderzoek. Uit het onderzoek van Jehn (1995), naar de invloed van

conflicten tijdens de samenwerking in teams, is een schaal overgenomen met items over de overeenstemming van teamleden wat betreft de doelstelling van het team. Van twee onderzoeken door van Woerkom (2003; 2009) zijn schalen overgenomen over kennis delen en reflectie in teams.

Tabel 2. De betekenis van de schalen

Schalen	Betekenis	Variabelen conceptueel model
Besluitvorming (CCSR, 2001)	De invloed van het team op de besluitvorming.	Teamkenmerken (teamproces en teamklimaat)
Betrokkenheid (CCSR, 2001)	De wijze waarop het team betrokken is bij veranderingen.	
Overeenstemming (Jehn, 1995)	De overeenstemming in het team over de doelstellingen.	
Samenwerking (CCSR, 2001)	De samenwerking in het team.	
Vertrouwen (CCSR, 2001)	Het onderling vertrouwen in het team.	
Communicatie (Hoegl, et al., 2004)	De communicatie in het team.	
Begeleiding veranderingsproces (Bouckenooghe, et al., 2009)	De ondersteuning door het management van docenten, tijdens verandering.	Veranderingsklimaat van de organisatie
Beleid directie (Bouckenooghe, et al., 2009)	Het beleid van de directie ten aanzien van veranderingen.	
Kennis delen (Woerkom, et al., 2009)	Het delen van kennis tussen docenten in het team.	
Reflectie (Woerkom, 2003)	Het reflecteren van docenten op hun werk en op het team waarin zij werken.	Veranderingsbereidheid
Cognitief (Bouckenooghe, et al., 2009)	Hoe docenten denken over veranderingen.	
Emotioneel (Bouckenooghe, et al., 2009)	Wat docenten voelen bij veranderingen.	
Intentioneel (Bouckenooghe, et al., 2009)	De intentie van docenten om te veranderen.	

Om de schalen toepasbaar te maken voor het onderzoek, zijn de schalen uit Engelstalige onderzoek vertaald in het Nederlands. Vervolgens is onderzocht of de Nederlandse versie hetzelfde uitdrukte als de Engelse versie. De schalen, overgenomen uit het

onderzoek van Bouckenooghe, zijn wat betreft zinsopbouw en woorden uit het Vlaams naar het Nederlands omgezet.

2.5 Analyse methode

Als eerste zijn de respondenten onderzocht of het aantal een representatieve groep vormt van het IVG. Zowel het percentage respondenten ten opzichte van alle docenten van het IVG, als het percentage respondenten ten opzichte van het totaal aantal respondenten per team, is in beeld gebracht. Vervolgens is de groep respondenten, door middel van de acht achtergrondkenmerken, beschreven. Als tweede zijn de volgende analyse stappen uitgevoerd;

1. Factoranalyse en Cronbach alpha.

De vier variabelen van het conceptueel model zijn geoperationaliseerd in tien factoren die in de literatuur genoemd worden en samenhangen met veranderingsbereidheid. De factor ‘teamstructuur’ is voor het onderzoek toepasbaar gemaakt, door middel van acht items, die achtergrondkenmerken van docenten inventariseren. Om de overige negen factoren te operationaliseren, zijn in de literatuur dertien schalen gevonden die in de vragenlijst zijn opgenomen. Door middel van een factoranalyse is onderzocht of de items van de dertien schalen, verdeeld over de negen factoren, de vier variabelen van het conceptueel model in dit onderzoek vertegenwoordigen. Vervolgens is, door middel van de Cronbach alpha te berekenen, een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd, om vast te stellen of de items een betrouwbare schaal ($\alpha \geq 0,60$) in dit onderzoek vormen.

2. Multilevel analyse via de ‘mixed-models’ procedure.

Het uitgangspunt van de onderzoeksvraag is de veranderingsbereidheid van het team. Daarom richt de onderzoeksvraag zich op het teamniveau. Het is om die reden van belang om te onderzoeken of de variantie in een onafhankelijke variabele toe te schrijven is aan de variantie tussen de teams. Hiervoor is de intraclass correlatie (ICC) berekend aan de hand van de mixed models procedure in SPSS.

3. Pearson correlatie.

Als derde stap in de analyse wordt de correlatie bepaald tussen alle factoren, de achtergrondkenmerken en de variabele ‘veranderingsbereidheid’, door middel van de Pearson productmomentcorrelatie procedure (bivariate). Een tweeledig doel is hiermee bereikt. Bij een significante correlatie met de afhankelijke variabele ‘veranderingsbereidheid’, is de betreffende onafhankelijke variabele meegenomen in de regressie analyse. Daarnaast is hiermee de multicollineariteit getest.

4. Multiple regressieanalyse.

Tot slot is een multiple regressieanalyse uitgevoerd met als doel te bepalen welke van de factoren samenhangen met de variabele 'veranderingsbereidheid' en het best de bereidheid van docenten om te veranderen verklaren. De regressieanalyse is in stappen uitgevoerd, waarbij het resultaat van de ene stap in de volgende stap wordt opgenomen. Als eerste zijn de achtergrondkenmerken in de regressieanalyse gebracht. Daarop volgend zijn achtereenvolgens de factoren die vallen onder 'teamkenmerken', de factoren die vallen onder 'veranderingsklimaat' en tot slot de factoren die vallen onder 'leerprocessen' in de regressie analyse gebracht

Hoofdstuk 3 - Resultaten

3.1 Inleiding

De resultaten worden stapsgewijs beschreven. Als eerste wordt een overzicht gegeven van het aantal docenten en het aantal respondenten, om de representativiteit inzichtelijk te maken. Hierna worden de resultaten van de vragen naar de achtergrondkenmerken van de respondenten weergegeven. Daarna volgt de analyse van de gebruikte schalen. Hiervoor is een factor analyse uitgevoerd en de Cronbach alpha van de schalen is bepaald. Vervolgens is onderzocht in hoeverre de variantie tussen de teams verschilt, door middel van het berekenen van de intraclass correlatie. Tot slot wordt de correlatie en de multicollineariteit, via de Pearson productmoment correlatie berekend, waarna een multiple regressieanalyse uitgevoerd is om te bepalen welke factoren en achtergrondkenmerken een verklarende waarde hebben voor veranderingsbereidheid.

3.2 Respondenten

Alle 213 docenten van het IVG hebben een vragenlijst toegestuurd gekregen. Daarvan zijn 109 vragenlijsten teruggestuurd, wat een respons van 51% oplevert. Voor het IVG zijn de respondenten een representatieve groep ten opzichte van het totaal aantal docenten. Dit geldt ook voor het team, wat wil zeggen dat van elk team een representatieve groep respondenten de vragenlijst heeft ingevuld. Alleen de opleiding verloskunde is daar een uitzondering op. Tabel 3 geeft het overzicht weer. In bijlage 2 is een tabel opgenomen waarin de antwoorden van de respondenten op acht achtergrondkenmerken in percentages is uitgewerkt.

Tabel 3. Overzicht verdeling respondenten over de opleidingen

Opleidingen	Aantal docenten per team	Percentage docenten per team van het totaal aantal docenten	Percentage respondenten per team van het totaal aantal docenten per team	Percentage respondenten per team van het totaal aantal respondenten
Verpleegkunde	53	24,9	47,2	22,9
Fysiotherapie	38	17,8	52,6	18,3
Ergotherapie	31	14,6	58,1	16,5
Logopedie	31	14,6	51,6	14,7
Verloskunde	30	14	30	8,3
Lerarenopleiding gezondheidszorg en welzijn	4	1,9	100	3,7
Management in de zorg	5	2,4	80	3,7
Master advanced nursing practice	13	6,1	61,5	7,3
Master physician assistant	8	3,7	62,5	4,6
Totaal	213	100	51	100

3.3 Schaalanalyse

Na het verzamelen van de data zijn elf negatief geformuleerde items, uit de verschillende schalen, gehercodeerd zodat de antwoordrichting overeenkomt met de overige items. Tevens zijn drie respondenten uit het data overzicht gehaald, omdat zij geen enkel item hebben beantwoord. Omdat respondenten niet verplicht zijn items te beantwoorden, is er in het data overzicht een aantal ‘missing values’ ontstaan, waardoor de N niet altijd hetzelfde is.

De variabelen van het conceptueel model bestaan uit tien factoren. De factoren zijn geoperationaliseerd in meerdimensionale schalen. Uitgezonderd de factor ‘teamstructuur’ die geoperationaliseerd is door middel van acht items omtrent achtergrondkenmerken van de doelgroep. Binnen een variabele worden de items van de schalen onderworpen aan een factoranalyse (methode Varimax). Hierdoor wordt nagegaan of de items van de schalen de factoren representeren. Alleen componenten met een eigenwaarde van ≥ 1 en items die laden op een component met een waarde van $\geq 0,4$ worden meegenomen in de analyse (zie bijlage 3).

De factoranalyse:

1. De variabele teamkenmerken bestaat uit de factoren *teamklimaat* en *teamproces*. De onderliggende schalen zijn ‘besluitvorming’, ‘betrokkenheid’, ‘overeenstemming’, ‘samenwerken’, ‘vertrouwen’ en ‘communicatie’. Uit de factor analyse komen acht componenten met een eigenwaarde tussen de 1,0 en 13,0 naar voren.
 - Op component 1 laden de items 9.1 t/m 9.8, deze vormen daarmee de oorspronkelijke sub schaal ‘besluitvorming’.
 - Op component 2 laden de items 16, 17, 18, 20, 21, 23, 28 en 30, deze vormen daarmee de nieuwe sub schaal ‘samenwerken en vertrouwen’.
 - Op component 3 laden de items 10 t/m 15, deze vormen daarmee de oorspronkelijke sub schaal ‘betrokkenheid’.
 - Op component 4 laden de items 19, 26, 31, 33, 34, 35 en 38, deze vormen daarmee de nieuwe sub schaal ‘initiatief’.
 - Op component 5 laden alleen de items 27 en 36. De items worden verwijderd.
 - Op component 6 laden alleen de items 24, 25 en 37. De items worden verwijderd.
 - Op component 7 laadt alleen het item 29. Het item wordt verwijderd.
 - Op component 8 laden de items 22 en 32. De items worden verwijderd.
2. De variabele veranderingsklimaat van de organisatie bestaat uit de factoren *begeleiding veranderingsprocessen* en *beleid directie*. Beide factoren vormen tevens de schalen ‘begeleiding veranderingsprocessen’ en ‘beleid directie’. Uit de factor analyse komen vijf componenten met en eigenwaarde tussen de 1,0 en 5,9 naar voren.
 - Op component 1 laden de items 39 t/m 43 en 48, deze vormen daarmee de nieuwe sub schaal ‘ondersteuning coaching’.
 - Op component 2 laden de items 44 t/m 47 en item 49, deze vormen daarmee de nieuwe sub schaal ‘ondersteuning proces’.
 - Op component 3 laden de items 50 t/m 53, deze vormen daarmee de oorspronkelijke sub schaal ‘beleid directie’.
 - Op component 4 laadt alleen item 54. Het item wordt verwijderd.
3. De variabele leerprocessen in het docententeam bestaat uit de factoren *kennis delen* en *reflectie*. Beide factoren vormen tevens de schalen ‘kennis delen’ en

‘reflectie’. Uit de factor analyse komen zes componenten met een eigenwaarde tussen de 1,0 en 4,5 naar voren.

→ Op component 1 laden de items 58, 61, 63, 64 en 68, deze vormen daarmee de nieuwe sub schaal ‘kennis delen 2’.

→ Op component 2 laden de items 69, 71, 72 en 73, deze vormen daarmee de nieuwe sub schaal ‘reflectie 2’.

→ Op component 3 laden de items 56, 57, 59 en 60, deze vormen daarmee de nieuwe sub schaal ‘advies’.

→ Op component 4 laadt alleen het item 55. Het item wordt verwijderd.

→ Op component 5 laden alleen de items 62 en 67. De items worden verwijderd.

→ Op component 6 laden alleen de items 65 en 66. De items worden verwijderd.

Het item 70 laadt op geen van de componenten $\geq 0,4$ en wordt verwijderd.

4. De variabele veranderingsbereidheid bestaat uit de factoren *cognitief*, *emotioneel* en *intentioneel*. Deze factoren vormen tevens de schalen ‘cognitief’, ‘emotioneel’ en ‘intentioneel’. Uit de factor analyse komen twee componenten met en eigenwaarde van respectievelijk 1,9 en 5,0 naar voren.
 - Op component 1 laden de items 80 t/m 85, deze vormen daarmee de nieuwe sub schaal ‘cognitief en emotioneel’.
 - Op component 2 laden de items 74 t/m 79 deze vormen daarmee de nieuwe sub schaal ‘intentioneel en emotioneel’.

Omdat de variabele veranderingsbereidheid de afhankelijke variabele in het conceptueel model is, worden deze schalen bij elkaar gevoegd en vormen de schaal ‘veranderingsbereidheid’.

Na de factor analyse wordt voor elke schaal de betrouwbaarheid vastgesteld via Cronbach alpha. De conclusie is dat alle schalen betrouwbaar zijn ($\alpha \geq 0,7$). Samenvattend worden in tabel 4 de schalen weergegeven, waarbij tevens de hoeveelheid items, het gemiddelde, de standaarddeviatie en de Cronbach alpha worden vermeld.

Tabel 4. Samenvatting schalen

Schaal	Items	N	Gemiddelde	Standaarddeviatie	α
Besluitvorming	8	109	2,52	0,65	0,9
Samenwerken en vertrouwen	8	107	2,92	0,49	0,8
Betrokkenheid	6	107	2,44	0,51	0,9
Initiatief	7	107	2,60	0,48	0,8
Ondersteuning coaching	6	107	2,80	0,48	0,9
Ondersteuning proces	5	107	2,61	0,48	0,8
Beleid directie	4	107	2,63	0,38	0,7
Kennis delen ²	5	107	2,90	0,44	0,8
Reflectie ²	4	107	3,03	0,38	0,7
Advies	4	107	3,02	0,40	0,7
Veranderingsbereidheid	12	105	2,96	0,30	0,9

3.4 Multilevel analyse

Om te bepalen of de variantie in één van de factoren toe te schrijven is aan de variantie tussen de teams, is de intraclass correlatie (ICC) berekend aan de hand van de mixed model procedure in SPSS. Met behulp van de ICC wordt duidelijk of het verschil tussen de teams een bijdrage levert aan de variantie in de andere factoren. Het achtergrondkenmerk ‘het team waar de docent werkt’ is als onafhankelijke variabele ingevoerd. De andere factoren zijn in deze berekening de afhankelijke variabelen. In tabel 5 zijn de uitkomsten van ICC berekening weergegeven.

Tabel 5. Intraclass correlatie

Afhankelijke variabele	Intraclass correlatie	Het percentage variantie toe te schrijven aan de variantie tussen de teams.
Besluitvorming	0,23	23
Samenwerken en vertrouwen	0,36	36
Betrokkenheid	0,11	11
Initiatief	0,43	43
Ondersteuning coaching	0,34	34
Ondersteuning proces	0,31	31
Beleid directie	0,08	8
Kennis delen 2	0,31	31
Reflectie 2	0	0
Advies	0,04	4
Veranderingsbereidheid	0	0

Noot: onafhankelijke variabele is ‘het team waar docent werkt’.

Geconcludeerd kan worden dat de variantie tussen de teams niet samenhangt met de veranderingsbereidheid van docenten in een specifiek team. De mate van veranderingsbereidheid van docenten staat daarmee los van het team waarin zij werken. Dit geldt ook voor de mate waarin docenten reflecteren op hun werk en hoe zij dat uitvoeren. Dat wil zeggen, het feit dat een docent in een specifiek team werkt, hangt niet samen met de mate van reflectie op het werk en de uitvoering van het werk.

Zowel het beleid van de directie van IVG, ten aanzien van veranderingen, als de mate waarin docenten elkaar adviseren over het werk, hangen enigszins samen met het team waarin de docent werkt. Voor wat betreft het beleid van de directie moet de verklaring gezocht worden in het feit dat het directiebeleid voor alle teams geldt. De perceptie van de docent, over de visie en het beleid van de directie van het IVG ten aanzien van veranderingen, hangt daarom nauwelijks af van het team waarin de docent werkt.

Wat betreft de variabele ‘veranderingsbereidheid’ en de factoren ‘reflectie 2’ en ‘advies’ ligt de verklaring minder duidelijk. De verklaring moet worden gezocht in de antwoorden van de respondenten die hun individuele perceptie weergeven en niet hun perceptie op het team, wat betreft de bereidheid te veranderen, te reflecteren en advies te ontvangen.

Daarentegen toont de ICC aan dat de variantie tussen de teams samenhangt met de variantie van de overige factoren. De berekening levert hoge percentages variantie op die toe te schrijven zijn aan de variantie tussen de teams. De antwoorden van de respondenten op de items die vragen naar hun mening over de invloed van het team op de besluitvorming, onderlinge samenwerken en vertrouwen, de wijze waarop het team betrokken wordt bij veranderingen, het nemen van initiatief en het delen van kennis, weerspiegelen de perceptie van de respondent op het team waar de docent werkt.

De antwoorden van de respondenten op de items die vragen naar hun mening over de ondersteuning door het management (coaching en proces), weerspiegelen de perceptie van de respondenten op hun onderwijsmanager.

Omdat de conclusie is dat de variantie tussen de teams niet samenhangt met de veranderingsbereidheid van docenten in een specifiek team, verschuift het perspectief van de onderzoeksvraag van teamniveau naar het niveau van de individuele docent. Het wil zeggen dat de veranderingsbereidheid niet beschouwd moet worden vanuit het docententeam maar vanuit de individuele docent.

3.5 Regressieanalyse

Om vast te stellen welke factoren en achtergrondkenmerken significant ($p \leq 0,05$) samenhangen met de variabele 'veranderingsbereidheid', is de Pearson productmoment correlatie (bivariate) berekend. In bijlage 4 wordt het resultaat weergegeven. De in tabel 6 genoemde factoren en achtergrondkenmerken hangen significant samen met 'veranderingsbereidheid' en worden daarom meegenomen in de regressieanalyse. Er kan geen multicollineariteit optreden omdat geen enkele correlatie is hoger of gelijk aan 0,9. De achtergrondkenmerken 'jaren lesgeven HR' en 'jaren werken in het team' correleren het hoogst ($r = 0,85$).

Tabel 6. Correlatie factoren en achtergrondkenmerken met de variabele ‘veranderingsbereidheid’.

Factoren en achtergrondkenmerken	Variabele veranderingsbereidheid
Besluitvorming	r = 0,23*; n = 105
Betrokkenheid	r = 0,21*; n = 105
Ondersteuning coaching	r = 0,26**; n = 105
Ondersteuning proces	r = 0,21*; n = 105
Beleid directie	r = 0,43**; n = 105
Reflectie2	r = 0,22*; n = 105
Advies	r = 0,21*; n = 105
Leeftijd	r = -0,21*; n = 104
Jaren lesgeven HR	r = -0,26**; n = 103
Jaren werken in het team	r = -0,25*; n = 103

Noot: * $p \leq 0,05$, ** = $p \leq 0,01$

De regressie analyse heeft tot doel te bepalen welke van factoren en achtergrondkenmerken het meest de veranderingsbereidheid van docenten verklaren. Omdat het om meerdere factoren gaat, wordt stapsgewijs in modellen een multiple regressieanalyse uitgevoerd. Per model zijn, op geleide van het conceptueel model, factoren ingevoerd. Als een factor een significante bijdrage levert aan de verklaring van ‘veranderingsbereidheid’, wordt de betreffende factor meegenomen in het volgende model. Factoren die niet significant bijdragen, worden in het daarop volgende model niet meer meegenomen.

In het eerste model zijn de achtergrondkenmerken ‘leeftijd’, ‘jaren lesgeven HR’ en ‘jaren werken in het team’ ingevoerd, om de mogelijke invloed op de variabelen te controleren. Het resultaat is dat model 1 voor 7% de variantie van de variabele ‘veranderingsbereidheid’ verklaart. Hierbij hangt het aantal jaren dat een docent lesgeeft bij de HR significant samen met de bereidheid van de docent om te veranderen. Hierbij dient te worden aangetekend dat het om een negatieve samenhang gaat. Dit wil zeggen; hoe langer een docent bij de Hogeschool Rotterdam werkt, hoe minder hij of zij bereid is te veranderen.

In model 2 zijn, aan het achtergrondkenmerk ‘jaren lesgeven HR’, de beide factoren ‘besluitvorming’ en ‘betrokkenheid’ toegevoegd. Het resultaat is dat model twee 13% verklaart van de variantie in de variabele ‘veranderingsbereidheid’. Van de twee nieuwe factoren, die in model 2 zijn toegevoegd, hangt alleen de factor ‘besluitvorming’ significant

samen met variabele ‘veranderingsbereidheid’ en voegt nog eens 6% toe aan het resultaat van model 1.

Model 3 geeft een bijzondere uitslag. In dit model worden de factoren ‘ondersteuning coaching’, ‘ondersteuning proces’ en ‘beleid directie’ toegevoegd aan ‘jaren les geven HR’ en ‘besluitvorming’. Het model verklaart voor 27% de variantie in de variabele ‘veranderingsbereidheid’. De factoren ‘ondersteuning coaching’ en ‘ondersteuning proces’ zijn niet significant en vallen weg uit het model. Maar, ook de factor ‘besluitvorming’ is in dit model niet meer significant en valt eveneens weg uit het model. De factor ‘beleid directie’ is in het model sterk aanwezig en verklaart voor 18% de variantie in de variabele ‘veranderingsbereidheid’. Daar komt het verklarend percentage van 9% van de factor ‘jaren lesgeven HR’ nog bij. Het totaal aan verklarend percentage van model 3 is 27%.

Tot slot zijn de factoren ‘reflectie 2’ en ‘advies’ in model 4 niet significant en voegen niets meer toe aan het resultaat van model 3. In tabel 7 worden de resultaten van de regressie analyse getoond en in bijlage 5 wordt de SPSS output van de regressieanalyse per model weergegeven.

Tabel 7. Regressieanalyse van ‘veranderingsbereidheid’ (N = 105)

Onafhankelijke variabele	B	SE B	Beta In
Model 1 (R²)	(0,07)		
Constant	3,1	0,5	
Leeftijd	-	-	-0,06
Jaren lesgeven HR	-0,01**	0,004	
Jaren werken in het team	-	-	-0,13
Model 2 (R², R²change)	(0,13, 0,06)		
Constant	2,8	0,12	
Jaren lesgeven HR	-0,01**	0,004	
Besluitvorming	0,12**	0,44	
Betrokkenheid	-	-	0,11
Model 3 (R², R²change)	(0,27, 0,09)		
Constant	2,1	0,18	
Jaren lesgeven HR	-0,01**	0,004	
Besluitvorming	-	-	0,17
Ondersteuning coaching	-	-	0,15
Ondersteuning proces	-	-	0,10
Beleid directie	0,36**	0,07	
Model 4 (R², R²change)	(0,27, 0,09)		
Constant	2,1	0,18	
Jaren lesgeven HR	-,001**	0,004	
Beleid directie	0,36**	0,07	
Reflectie 2	-	-	0,12
Adviseren	-	-	0,16

Noot: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Hoofdstuk 4 - Conclusie

De komende jaren staat Nederland voor de uitdaging weer een vooraanstaande kenniseconomie te worden. Het hoger beroepsonderwijs heeft hier een belangrijke rol in. De bereidheid van docenten om te veranderen is een belangrijke start van veranderingsprocessen in het HBO onderwijs, waardoor het onderwijs vernieuwd wordt en innovaties gestalte krijgen. Het onderzoek heeft als doel de vraag te beantwoorden welke variabelen samenhangen met de veranderingsbereidheid van docenten in het team waar zij werken.

De doelgroep van de studie zijn de docenten van het Instituut voor Gezondheidszorg van de Hogeschool Rotterdam. In overleg met de directie van het instituut, in de rol van opdrachtgever, is gekozen om drie variabelen specifiek in het onderzoek te betrekken. Dat zijn: kenmerken van het docententeam, het veranderingsklimaat van de organisatie en de leerprocessen in het docententeam. De onderzoeksvraag is als volgt geformuleerd: In hoeverre is er samenhang tussen kenmerken van het docententeam, veranderingsklimaat in de organisatie, de leerprocessen in het docententeam en de veranderingsbereidheid van docenten in het team?

Uit de literatuur blijkt dat de onderzoeksvraag positief te beantwoorden is en dat de variabelen te operationaliseren zijn in verschillende factoren. Veranderingsbereidheid houdt een intentie in om daadwerkelijk gedrag te gaan vertonen om te veranderen (Ajzen, 1991; Holt, et al., 2007). Bouckenoghe (2008) verdeelt de veranderingsbereidheid in drie onderliggende factoren, 'cognitief', 'emotioneel' en 'intentioneel'. De kenmerken van het docententeam zijn door Anseel en Devloo (2009) verdeeld in de factoren 'structuur van het team', 'het teamklimaat' en 'het teamproces'. Het veranderingsklimaat van de organisatie, bestaat uit de factoren 'het beleid van waaruit veranderingen vorm krijgen' en 'het proces hoe veranderingen georganiseerd worden' (Bouckenoghe, 2008). Tot slot zijn de leerprocessen in het docententeam verdeeld in de factoren 'kennis delen' en 'reflectie op het werk en op het functioneren van docenten' (Bolam, et al., 2005; Bolhuis & Simons, 1999).

Vanuit de literatuur is het conceptueel model van het onderzoek ontworpen. Dit model kent drie input variabelen. Als eerste de kenmerken van het docententeam (teamstructuur, teamklimaat en teamproces). Als tweede het veranderingsklimaat in de organisatie (beleid directie en begeleiding veranderingsproces). Als derde de leerprocessen in het docententeam, (kennis delen en reflectie). Het conceptueel model heeft als output variabele de veranderingsbereidheid van docenten in het team (cognitief, emotioneel en intentioneel).

Om data te verzamelen is voor een vragenlijst gekozen, die aan de doelgroep is voorgelegd. Voor de factor 'teamstructuur' zijn acht achtergrondkenmerken vastgesteld, deze zijn omgezet naar acht items, als start van de vragenlijst. Voor de overige factoren zijn in de literatuur 13 schalen gevonden, waarmee de rest van de vragenlijst is samengesteld. De analyse van de verzamelde data bestaat uit vier stappen:

1. Door middel van een factoranalyse is onderzocht in hoeverre de schalen, die gebruikt zijn in dit onderzoek, hetzelfde meten als in de studies waaruit de schalen zijn overgenomen. Het blijkt dat dit niet voor elke schaal het geval is. Tevens zijn 15 items over de hele range van 84 items verwijderd. De conclusie is dat de factoranalyse de vragenlijst heeft gereduceerd naar 69 items, verdeeld over 11 betrouwbare schalen ($\alpha \geq 0,7$), hiervan zijn zeven schalen opnieuw ingedeeld en van een nieuwe titel voorzien. Met de 8 achtergrondkenmerken en de 11 schalen (69 items) is het vervolg van de data analyse uitgevoerd (zie tabel 4).
2. De intraclass correlatie is berekend, om te onderzoeken of de analyse op team niveau of op individueel niveau moet plaatsvinden (zie tabel 5). De conclusie is dat de variantie tussen de teams niet samenhangt met de veranderingsbereidheid van docenten in het team. Dit geldt ook voor het reflecteren van docenten, het beleid van de directie en het geven en ontvangen van advies. Omdat de samenhang tussen de teams en de veranderingsbereidheid ontbreekt, is de analyse op het niveau van de individuele docent uitgevoerd. Het perspectief van de onderzoeksvraag is daarmee gewijzigd van teamniveau naar individueel niveau. De berekening van de intraclass correlatie geeft wel hoge percentages op alle andere factoren. Dit houdt in, dat de variantie van het team een rol speelt en samenhangt met deze factoren. De analyse daarvan valt echter buiten dit onderzoek en kan in een vervolg onderzoek worden opgepakt.
3. De Pearson productmomentcorrelatie is berekend tussen de achtergrondkenmerken, de factoren en de variabele 'veranderingsbereidheid'. De eerste conclusie is dat er geen multicollineariteit optreedt. Dit houdt in dat er geen correlatie van 0,9 of meer gevonden is tussen de ingevoerde achtergrondkenmerken en factoren. De tweede conclusie is dat er drie achtergrondkenmerken en zes factoren significant correleren met de variabele 'veranderingsbereidheid' ($p = \leq 0,05$). Deze zijn meegenomen in de regressieanalyse (zie tabel 6).

4. Een regressieanalyse heeft plaatsgevonden, waarbij stapsgewijs de drie achtergrondkenmerken en de zes factoren (zie stap 3) in vier modellen zijn ingevoerd, ten opzichte van de variabele ‘veranderingsbereidheid’. Het resultaat is dat de factor ‘beleid directie’ voor 18% en het achtergrondkenmerk ‘jaren lesgeven HR’ voor 9%, het verschil in de veranderingsbereidheid van docenten in de doelgroep significant verklaren. De overige factoren en achtergrondkenmerken hebben geen verklarende waarde voor de bereidheid van docenten om te veranderen.

In de literatuur is een duidelijke samenhang gevonden als antwoord op de onderzoeksvraag. De conclusie is dat in dit onderzoek deze samenhang minder duidelijk naar voren komt. Een aantal redenen is hiervoor te noemen.

De meeste schalen, waarmee de vragenlijst van dit onderzoek is samengesteld, komen uit studies die niet binnen de onderwijscontext zijn uitgevoerd. Daarmee is de doelgroep niet hetzelfde als de doelgroep van dit onderzoek. Alleen de vier schalen die zijn overgenomen van ‘The Consortium on Chicago School Research’ (2004) zijn toegepast binnen de onderwijscontext. Dat geldt dan wel voor het lager en middelbaaronderwijs, echter is de doelgroep (docenten) vergelijkbaar met de doelgroep van dit onderzoek.

De variabelen zijn geoperationaliseerd in factoren. De factoren en de schalen zijn gekozen op geleide van de literatuur. Echter zijn de thema’s uit de literatuur niet altijd specifiek gericht op veranderingsbereidheid. Alleen het onderzoek van Bouckenoghe et al (2008) gaat over veranderingsbereidheid en het ontwikkelen van een schaal om dat te meten. Uit dat onderzoek zijn vijf schalen overgenomen.

De onderzoeksvraag is op teamniveau geformuleerd, waardoor vanuit die invalshoek gezocht is in de literatuur. In dit onderzoek blijkt echter dat de samenhang, zoals bedoeld in de onderzoeksvraag, niet op teamniveau geanalyseerd kan worden. Dit betekent dat het onderzoek gedaan is op docentniveau. Dat juist het beleid van de directie als het meest verklarend, voor de veranderingsbereidheid, naar voren komt is daarom te verwachten. Dat is de enige factor waar de respondent zijn of haar mening geeft over een team overstijgend onderwerp. Het beleid van de directie staat immers, organisatorisch gezien, los van het team. Over het algemeen staan de respondenten positief tegenover het beleid van de directie aangaande veranderingen, alleen over de richting van het onderwijsbeleid zijn respondenten gemiddeld genomen negatief.

Aanbeveling: de directie van het IVG wordt geadviseerd te onderzoeken welke invloed het beleid op docenten en hun veranderingsbereidheid heeft. In dit onderzoek is de richting van de

invloed en of de invloed positief of negatief is, niet onderzocht. Een belangrijke aanwijzing om dit te adviseren, is de verklarende samenhang tussen het aantal jaren dat een docent les geeft bij de Hogeschool Rotterdam en de veranderingsbereidheid van de docent. Deze samenhang is negatief. De vraag die onderzocht zou moeten worden is tweeledig. Heeft het aantal jaren dat een docent les geeft invloed op de bereidheid om te veranderen (positief of negatief) en zijn docenten, die minder bereid zijn te veranderen, negatief over het beleid van de directie (richting)?

Opmerkelijk is dat sturing en begeleiding (de factoren ‘ondersteuning proces’ en ‘ondersteuning coaching’) door de onderwijsmanager, tijdens veranderingsprocessen, geen verklarende waarde hebben voor de veranderingsbereidheid van docenten. De respondenten in dit onderzoek laten hun veranderingsbereidheid meer afhangen van het beleid van de directie dan van hun onderwijsmanager die, in de rol van direct leidinggevende, het beleid implementeert. Daarentegen speelt het teamniveau wel een rol bij de manier waarop de onderwijsmanager sturing en begeleiding geeft, waar dat voor het beleid van de directie niet is gevonden. De onderwijsmanagers verschillen waarschijnlijk in de manier waarop zij het team sturen en begeleiden, ten aanzien van de veranderingen en de daar aan ten grondslag liggende veranderingsprocessen.

Aanbeveling: de onderwijsmanager vervult een belangrijke rol bij de implementatie van veranderingen en het beleid van de directie wat daar aan ten grondslag ligt. De directie van het IVG wordt daarom geadviseerd te onderzoeken of er wèl een verklarende waarde aanwezig is vanuit sturing en begeleiding door de onderwijsmanager, voor het verschil in veranderingsbereidheid van docenten, op teamniveau. Als deze verklarende waarde wordt aangetoond, dan kan de volgende stap zijn te onderzoeken welke managementstijl het meest effectief is om het beleid te implementeren.

Hierop aansluitend speelt het teamniveau ook een rol bij alle factoren die vallen onder de variabele teamkenmerken. De teams verschillen van elkaar als het gaat om de wijze van besluitvorming: hoe men met elkaar samenwerkt en elkaar vertrouwt: in hoeverre het team betrokken is bij veranderingen en het nemen van initiatief. Vermoedelijk speelt de invloed van de onderwijsmanager op de genoemde teamkenmerken hier een rol, waardoor ook wat dit betreft de teams van elkaar verschillen.

De leerprocessen in het team, gesplitst in de factoren ‘reflecteren’ en ‘advies’ correleren met de veranderingsbereidheid, maar hebben geen verklarende waarde. De factor ‘kennis delen’ heeft geen correlatie met de veranderingsbereidheid. In dit onderzoek is het leerproces in het team één van de drie input variabelen. De motivatie hiervoor is dat leren

verandering teweegbrengt in kennis, houding en vaardigheden en dat deze verandering leidt tot vernieuwing en duurzame innovatie van arbeidsresultaten en processen (Bolhuis & Simons, 1999; Kessels, 2001). Vanuit de literatuur is aangetoond dat veranderingsbereidheid, hetgeen vóór het daadwerkelijk veranderen ligt, samenhangt met de leerprocessen in het team. De antwoorden op de items in de vragenlijst van de respondenten zijn positief, ook wat betreft de factor 'kennis delen'. De conclusie is dat kennis wordt gedeeld, dat men elkaar advies geeft en dat docenten reflecteren op hun werk. Echter leidt dit, in de regressieanalyse, niet tot een verklaring van het verschil in de veranderingsbereidheid van docenten voor wat betreft het geven van advies en reflectie op het werk (omdat de factor 'kennis delen' niet correleert met de veranderingsbereidheid is die niet meegenomen in de regressieanalyse). De reden moet gezocht worden in de sterke aanwezigheid van de factor 'beleid directie' en het achtergrondkenmerk 'jaren lesgeven HR' in de regressieanalyse. De conclusie is dat er geen verklarende waarde meer aangetoond is voor de factoren 'reflectie' en 'advies', in combinatie met de factor 'beleid directie' en het achtergrondkenmerk 'jaren lesgeven HR'.

Aanbeveling: het feit dat er in dit onderzoek geen verklarende waarde gevonden is voor het verschil in veranderingsbereidheid van docenten door de factoren 'reflectie' en 'advies', wil niet zeggen dat leerprocessen geen belangrijk middel zijn om de veranderingsbereidheid van docenten op gang te brengen en te houden. Geadviseerd wordt aan de directie van het IVG te onderzoeken of de leerprocessen in de teams, die nu al bestaan, een formeel dan wel informeel karakter hebben. Bij een formeel karakter kan onderzocht worden hoe de leerprocessen doelmatiger ingezet kunnen worden. Bij een informeel karakter kan onderzocht worden hoe de leerprocessen bewuster en planmatiger kunnen worden ingezet. Tevens kan de vraag meegenomen worden of andere vormen van leren meer effect hebben op de veranderingsbereidheid van docenten.

Hoofdstuk 5 – Discussie

Het onderzoek kent een aantal beperkingen die aan de basis liggen van het resultaat. Een beperking moet gezocht worden in de homogeniteit van de doelgroep. Het onderzoek heeft als doelgroep de docenten, die werken binnen hetzelfde instituut van de Hogeschool Rotterdam. De instituten van de Hogeschool Rotterdam zijn georganiseerd vanuit beroepssectoren, in dit onderzoek gaat het om opleidingen binnen de sector gezondheidszorg. De doelgroep is homogeen wat betreft beroepsachtergrond, die binnen de sector gezondheidszorg ligt en homogeen wat betreft missie, visie, regelgeving en cultuur, vanuit de Hogeschool Rotterdam en in het bijzonder vanuit het IVG. Hierdoor is de variantie, tussen de factoren en de achtergrondkenmerken enerzijds en de variabele ‘veranderingsbereidheid’ anderzijds, gering en is de zoektocht naar samenhang maar op enkele punten gevonden.

Vanuit de homogeniteit van de doelgroep en de beperking die dit in het onderzoek heeft opgeleverd, zijn de resultaten alleen bruikbaar binnen het Instituut voor Gezondheidszorg van de Hogeschool Rotterdam. De respondenten groep is een goede afspiegeling van de doelgroep, zowel op het niveau van het instituut, als op het niveau van het afzonderlijke team. Ondanks het feit dat de kleinere opleidingen, met minder dan 13 docenten, een hoger respons percentage kennen dan de grote opleidingen, met meer dan 30 docenten, is de respons representatief voor het IVG. Om ook een uitspraak te kunnen doen over de hele Hogeschool Rotterdam is herhaald onderzoek nodig. Te denken valt aan een onderzoek waar de doelgroep willekeurig wordt samengesteld, uit verschillende instituten en teams van de Hogeschool Rotterdam.

De methode van het onderzoek kent een aantal beperkingen. Ten eerste heeft het verzamelen van informatie via een vragenlijst, waar ongeveer 30 minuten invul tijd voor nodig was, docenten weerhouden mee te doen aan het onderzoek. Voor vervolg onderzoek, zoals boven benoemd, moet onderzocht worden of de vragenlijst beperkt kan worden.

Ten tweede bestaat het risico dat respondenten de vragen hebben beantwoord vanuit een sociaal wenselijke houding, ondanks dat de anonimiteit gewaarborgd was. Vanuit de intentie van het onderzoek, gaan vragen voornamelijk over het team en het management. In feite geven respondenten hun mening over het functioneren van hun eigen team, het management van het team en welke rol zij daar zelf in hebben. Het zou kunnen zijn dat, respondenten daarom voorzichtig zijn geweest in de beantwoording van de vragen. Daarbij komt nog, dat de onderzoeker vooraf bij alle teams (uitgezonderd het team van de opleiding verloskunde) is langs geweest, om het onderzoek onder de aandacht te brengen van de

docenten, om de respons zo hoog mogelijk te krijgen. Als motiverend argument is daarbij genoemd, dat de resultaten en de implicaties daarvan, met elk team afzonderlijk besproken zullen worden. Het is de moeite waard na te gaan of dit docenten heeft beïnvloed bij het beantwoorden van de vragen. Met als resultaat, over het algemeen, een lage variantie.

Tot slot is dit onderzoek een start. Want de bereidheid om te veranderen moet uiteindelijk resulteren in gedrag van docenten, dat ook daadwerkelijk leidt tot verandering en vernieuwing. Daar gaat dit onderzoek niet over, het stopt bij de veranderingsbereidheid van docenten. Hierop aansluitend kan vervolg onderzoek de vraag oppakken hoe de veranderingsbereidheid leidt tot gedrag en daarmee samenhangt met de innovatie van het onderwijs.

Literatuur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah: Erlbaum.
- Anderson, De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2004). The routinization of innovation research: a constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 147-173.
- Anseel, F., & Devloo, T. (2009). Stimuleren van innovatief werkgedrag in organisaties: een overzicht van empirische bevindingen. In R. Van Rossem, K. Van de Velde & H. De Grande (Eds.), *Kennis in wording: het Vlaamse onderzoeks- en innovatie potentieel*. Gent: Universiteit Gent
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2 ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*.: Reading, Mass: Addison Wesley.
- Arnold, K. A., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2001). Transformational leadership or iron cage: Which predicts trust, commitment and team efficacy? *Leadership & Organization Development Journal*, 22(7), 315-320.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & M., W. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (637). University of Bristol.
- Bolhuis, S. M., & Simons, R. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bontekoning, A. C. (2010). *Generaties in organisaties: Een onderzoek naar generatieverschillen en de effecten daarvan op de ontwikkeling van organisaties*. Doctor, Universiteit van Tilburg, Tilburg.
- Bouckenooghe, D. (2008). *What is crucial in developing a positive attitude toward change? The role of content, context, proces and individual variables in understanding readiness for change*. Doctor, Universiteit Gent, Gent.
- Bouckenooghe, D., Devos, G., & van den Broeck, H. (2009). Organizational Change Questionnaire-Climate of Change, Processes, and Readiness: Development of a New Instrument. *The Journal of Psychology*, 143(6), 559-599.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97-104. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005
- Burch, G. S. J., Pavelis, C., & Port, R. L. (2008). Selecting for creativity and innovation: the relationship between innovation potential indicator and the team selection inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 16(2), 177-181.
- CCSR. (2004). *2001 Survey of Students and Teachers User's Manual*. The Consortium on Chicago School Research. Chicago.
- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational Learning in Schools and School Systems: Improving Learning, Teaching, and Leading. *Theory Into Practice*, 45(2), 107-116. doi: 10.1207/s15430421tip4502_2
- De Dreu, C. K. W., & West, M. A. (2001). Minority dissent and team innovation: the importance of participation in decision making. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1191-1201.
- Dillworth, R. L. (1998). Action Learning in a Nutshell. *Performance Improvement Quarterly*, 11(1), 28-43.
- Ellström, P. E. (2001). Integrating learning and work: problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435.

- Gebert, D., Boerner, S., & Kearney, E. (2006). Cross-functionality and innovation in new product development teams: a dilemmatic structure and its consequences for the management of diversity. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(4), 431-458.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief Tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods, 1*, 104-121.
- Hoegl, M., Weinkauff, K., & Gemuenden, H. G. (2004). Interteam coordination, project commitment, and teamwork in multiteam R&D projects: A longitudinal study. *Organization Science, 15*(1), 38-55.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for Organizational Change: The Systematic Development of a Scale. *The Journal of Applied Behavioral Science, 43*(2), 232-255. doi: 10.1177/0021886306295295
- Hord, S. M. (1997). Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2009). Professional Learning Communities: Educators work together toward a shared purpose - improved student learning. *JSD, 30*, 40-43.
- Hülshager, U., Anderson, N., & Salgado, J. F. (2007). *Selecting for innovation: on the role of personality and cognivity for innovation work behavior* Paper presented at the 2nd Dutch-Flemish meeting for recruitment and selection, Rotterdam.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod Examination of benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly, 40*, 256-282.
- Kessels, J. W. M. (2001). Learning in organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures, 33*, 497-506.
- Kessels, J. W. M. (2004). The knowledge revolution and the knowledge economy: the challenge for HRD. In J. Woodall, M. Lee & J. Stewart (Eds.), *New Frontiers in HRD* (pp. 165-179). London: Routledge.
- Lick, D. W. (2006). A new perspective on organizational learning: Creating learning teams. *Evaluation and Program Planning, 29*(1), 88-96. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2005.08.004
- Marsick, V. J., & O'Neil, J. (1999). The many faces of action learning *Management Learning, 30*(2), 159-176.
- Metselaar, E. E. (1997). *Assessing the willingness to change*. Doctor, Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Metselaar, E. E., & Cozijnsen, A. J. (1997). *Van weerstand naar veranderingsbereidheid* (4 ed.). Heemstede: Holland Business Publications.
- Molenaar, N. (2011). *Netwerken verkennen. Een sociaal netwerktheoretisch perspectief op interpersoonlijke relaties in het onderwijs*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen, Maastricht.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. (2011). Ties with Potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record, 113*(9), 1983-2017.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review, 23*(2), 242-266.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: a multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review, 25*(4), 783-794.
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. Doctor, Universiteit Twente, Enschede.
- Seashore Louis, K., Kruse, S. D., & Marks, H. M. (1996). Schoolwide Professional Community. In F. Newman (Ed.), *Authentic Achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (pp. 179-204). San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: a review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *Leadership Quarterly, 15*, 33-53.
- Shalley, C. E., Zhou, J., & Oldham, G. R. (2004). The Effects of Personal and Contextual Characteristics on Creativity: Where Should We Go from Here? *Journal of management, 30*(6), 933-958. doi: 10.1016/j.jm.2004.06.007

- Subramaniam, M., & Youndt, S. (2005). The influence of intellectual capital on the types of innovative capabilities. *Academy of Management Review*, 48(3), 450-463.
- Truijen, K. (2012). *Teaming Teachers: Exploring factors that influence effective team functioning in a vocational context*. University Twente, Enschede.
- Van Eekelen, I. M. (2005). *Teachers' will and way to learn: Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Doctor, Universiteit Maastricht, Maastricht.
- Veerman, C. P., Bernahl, R. M., Bormans, M. J. G., Geven, K. M., & Rinnooy Kan, A. H. G. (2010). *Differentiëren in drievoud*. Den Haag.
- Verdonschot, S. G. M. (2009). *Learning to innovate: A series of studies to explore and enable learning in innovation practies*. Universiteit Twente, Enschede.
- Watkins, K. E. (2005). What Would Be Different if Higher Educational Institutions Were Learning Organizations? *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 414-421. doi: 10.1177/1523422305277179
- West, M. A. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds: an integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied Psychological: an International review*, 51(3), 355-424.
- woerkom, M. (2003). *Critical reflections at work. Bridging individual and organizational learning*. Enschede: Printpartners Ipskamp.
- Woerkom, M., & Sanders, K. (2009). The Romance of Learning from Disagreement. The Effect of Cohesiveness and Disagreement on Knowledge Sharing Behavior and Individual Performance Within Teams. *Journal of Business and Psychology*, 25(1), 139-149. doi: 10.1007/s10869-009-9136-y
- Zijlstra, H., & Ter Horst, G. (2011). *Hoofdlijnenakkoord OCW - HBO raad*. Den Haag.

Bijlage 1

Vragenlijst

Teamstructuur (achtergrondkenmerken)

1	Hoe oud bent u?
2	Hoeveel jaar heeft u aan het eind van dit schooljaar, in uw loopbaan, lesgegeven?
3	Hoeveel jaar heeft u aan het eind van dit schooljaar op deze onderwijsinstelling lesgegeven?
4	Bent u een vrouw of een man?
5	Wat is de hoogste opleiding die u met een diploma heeft afgerond?
6	Wat is uw beroepsachtergrond?
7	Tot welk team behoort u?
8	Hoeveel jaar werkt u in dit team?

Besluitvorming

CCRS, (2004). 2001 Survey of students and teachers: user's manual. The Consortium on Chicago School Research	
• 1 geen – 2 weinig – 3 behoorlijk wat – 4 veel	
9.1	Hoeveel invloed heeft uw team op het selecteren van nieuwe docenten?
9.2	Hoeveel invloed heeft uw team op het selecteren van een nieuwe onderwijsmanager?
9.3	Hoeveel invloed heeft uw team op de besteding van financiële middelen?
9.4	Hoeveel invloed heeft uw team op het bepalen van de inhoud van het onderwijs?
9.5	Hoeveel invloed heeft uw team op het vaststellen van normen van het gedrag van studenten?
9.6	Hoeveel invloed heeft uw team op het vaststellen van het curriculum van de opleiding?
9.7	Hoeveel invloed heeft uw team op het bepalen van de boeken en andere leermiddelen van de opleiding?
9.8	Hoeveel invloed heeft uw team op het nemen van belangrijke beslissingen binnen de opleiding?

Betrokkenheid

CCRS, (2004). 2001 Survey of students and teachers: user's manual. The Consortium on Chicago School Research.	
• 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens	
10	Mijn team wordt herhaaldelijk geïnformeerd over het verloop van veranderingen.
11	Mijn team krijgt duidelijke informatie over veranderingen.
12	Mijn team en projectleiders communiceren goed over de aanpak van veranderingen.
13	Mijn team krijgt voldoende informatie over de voortgang van veranderingen.
14	Mijn team wordt voldoende betrokken bij veranderingen.
15	Mijn team wordt betrokken bij de probleemanalyse van veranderingen.

Overeenstemming

Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflicts. <i>Administrative Science Quarterly</i> , 40, 256-282.	
• 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens	
16	In mijn team streven wij dezelfde doelen na.
17	In mijn team denken wij hetzelfde over wat de belangrijkste doelen van ons team zijn.
18	In mijn team hebben we opvattingen over hoe we goed kunnen presteren.

Samenwerken

CCRS, (2004). 2001 Survey of students and teachers: user's manual. The Consortium on Chicago School Research.	
• 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens	
19	In mijn team ontwerpen wij samen het onderwijs.
20	In mijn team spannen wij ons in om het onderwijs met elkaar af te stemmen.
21	De docenten in mijn team staan open voor samenwerken.
22	De docenten, onderwijsmanager en bedrijfsbureau medewerkers werken samen om de opleiding effectief te laten zijn.

Vertrouwen

CCRS, (2004). 2001 Survey of students and teachers: user's manual. The Consortium on Chicago School Research.	
• 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens	
23	In mijn team vertrouwen wij elkaar.
24	In mijn team bespreken wij gevoelens, zorgen en frustraties met betrekking tot het werk.
25	In mijn team is er onvoldoende respect voor elkaar.
26	In mijn team worden docenten die het initiatief nemen, om het onderwijs te verbeteren, gewaardeerd.
27	In mijn team zien we docenten als experts in hun vak.
28	In mijn team kunnen we bij elkaar terecht als er problemen zijn.
29	In mijn team zijn de juiste competenties aanwezig om goed als team te kunnen functioneren.
30	In mijn team heerst grote rivaliteit onder de docenten.
31	In mijn team heerst grote openheid onder de docenten.

Communicatie

Hoegl, M., Weinkauff, K., & Gemuenden, H. G. (2004). Interteam coordination, project commitment, and teamwork in multiteam R&D projects: A longitudinal study. <i>Organization Science</i> , 15(1), 38-55.	
• 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens	
32	In mijn team hebben wij diepgaande discussies over het onderwijs.
33	In mijn team spreken wij elkaar te weinig.
34	In mijn team delen wij openlijk relevante informatie.
35	Ik ben tevreden over de snelheid waarmee ik informatie krijg van andere docenten in mijn team.
36	Ik ben tevreden over de nauwkeurigheid van de informatie die ik krijg van andere docenten in mijn team.
37	Als in mijn team een conflict ontstaat dan wordt dat gezamenlijk besproken.
38	Mijn team heeft een effectieve procedure voor het nemen van teambesluiten en het oplossen van problemen.

Begeleiding veranderingsproces

Bouckennooghe, D., Devos, G., & van den Broeck, H. (2009). Organizational Change Questionnaire Climate of Change, Processes, and Readiness: Development of a New Instrument. <i>The Journal of Psychology</i> , 143(6), 559-599.	
• 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens	
39	Als ik problemen heb, kan ik daar nauwelijks bij mijn onderwijsmanager mee terecht.
40	Als ik een probleem aanhaal bij mijn onderwijsmanager, is hij/zij bereid om mij te helpen te zoeken naar een oplossing.
41	Mijn onderwijsmanager moedigt mij aan om dingen te leren die ik nooit eerder gedaan heb.
42	Mijn onderwijsmanager kan zich goed inleven in mijn situatie.
43	Beslissingen van mijn onderwijsmanager over het werk, worden in overleg met het team genomen.
44	Veranderingen worden steeds door mijn onderwijsmanager met het team besproken.
45	Richtlijnen van het IVG kunnen vanuit het team ter discussie worden gesteld bij mijn onderwijsmanager.
46	De onderwijsmanager van mijn team neemt het voor ons op tijdens veranderingsprocessen.
47	De onderwijsmanager van mijn team begeleidt de uitvoering van veranderingen goed.
48	De onderwijsmanager van mijn team heeft er moeite mee zijn/haar stijl van leidinggeven aan te passen aan veranderingen.
49	De onderwijsmanager van mijn team besteedt voldoende aandacht aan de persoonlijke gevolgen die veranderingen hebben voor de docenten.

Beleid directie

Bouckennooghe, D., Devos, G., & van den Broeck, H. (2009). Organizational Change Questionnaire Climate of Change, Processes, and Readiness: Development of a New Instrument. <i>The Journal of Psychology</i> , 143(6), 559-599.	
• 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens	
50	De directie van het IVG heeft een duidelijke visie op de toekomst.
51	De directie van het IVG verstrekt volledige informatie over haar beslissingen.
52	De richting van het onderwijsbeleid van het IVG is mij geheel duidelijk.
53	De directie van IVG is actief betrokken bij veranderingen.
54	Het IVG staat onvoldoende open voor vernieuwingen in het onderwijs.

Kennis delen

Woerkom, M., & Sanders, K. (2009). The Romance of Learning from Disagreement. The Effect of Cohesiveness and Disagreement on Knowledge Sharing Behavior and Individual Performance Within Teams. <i>Journal of Business and Psychology</i> , 25(1), 139-149.	
• 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens	
55	Ik ben bereid mijn kennis te delen met collega's.
56	Ik vraag collega's regelmatig om advies.
57	Ik vraag mijn leidinggevende regelmatig om advies.
58	Ik deel mijn kennis en ervaringen regelmatig met collega's.
59	Door het advies van collega's kan ik mijn werk beter uitvoeren.
60	Door het advies van mijn leidinggevende kan ik mijn werk beter uitvoeren.
61	Wanneer ik advies geef over werkinhoudelijke zaken word ik door mijn collega's te weinig serieus genomen.
62	Ik waardeer de kennis die met mij gedeeld wordt.
63	Ik vind de kwaliteit van kennis delen binnen ons team goed.
64	Ik vind de mate van kennis delen binnen het team laag.

Reflectie

Woerkom, M. (2003). <i>Critical reflections at work. Bridging individual and organizational learning</i> . Enschede: Printpartners Ipskamp.	
<ul style="list-style-type: none"> 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens 	
65	Ik bezin me op de manier waarop ik mijn werk doe.
66	Ik denk na over de communicatie met collega's.
67	Ik kan moeilijk aangeven wat ik het afgelopen jaar geleerd heb.
68	Ik heb eigenlijk geen idee hoe goed ik mijn werk doe.
69	Ik sta stil bij wat ik belangrijk vind in mijn werk.
70	Ik vergelijk het functioneren van mijn team met andere teams.
71	Ik vergelijk mijn functioneren met hoe ik een jaar geleden functioneerde.
72	Ik denk na over wat ik het afgelopen jaar niet goed heb gedaan.
73	Ik vergelijk mijn functioneren met dat van mijn collega's.

Cognitief

Bouckenooghe, D., Devos, G., & van den Broeck, H. (2009). Organizational Change Questionnaire Climate of Change, Processes, and Readiness: Development of a New Instrument. <i>The Journal of Psychology, 143</i> (6), 559-599.	
<ul style="list-style-type: none"> 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens 	
74	Ik denk dat toekomstige verbeteringen meestal veel op leveren.
75	Ik denk dat de meeste veranderingen een negatieve invloed hebben op onze studenten.
76	Ik denk dat het merendeel van de veranderingen over het algemeen een goede zaak zijn.

Emotioneel

Bouckenooghe, D., Devos, G., & van den Broeck, H. (2009). Organizational Change Questionnaire Climate of Change, Processes, and Readiness: Development of a New Instrument. <i>The Journal of Psychology, 143</i> (6), 559-599.	
<ul style="list-style-type: none"> 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens 	
77	Ik heb er vertrouwen in dat veranderingen tot de gewenste uitkomsten kunnen leiden.
78	Ik heb een goed gevoel met betrekking tot veranderingen.
79	Ik ervaar veranderingen als iets positiefs.
80	Ik ervaar veranderingen als verfrissend.
81	Ik ervaar veranderingen als een uitdaging.

Intentioneel

Bouckenooghe, D., Devos, G., & van den Broeck, H. (2009). Organizational Change Questionnaire Climate of Change, Processes, and Readiness: Development of a New Instrument. <i>The Journal of Psychology, 143</i> (6), 559-599.	
<ul style="list-style-type: none"> 1 zeer mee oneens – 2 mee oneens – 3 mee eens – 4 zeer mee eens 	
82	Ik ben bereid een duidelijke bijdrage te leveren aan veranderingen.
83	Ik wil mij inzetten in het kader van veranderingsprocessen.
84	Ik ben bereid om energie te steken in veranderingen.
85	Ik ben bereid om eventuele weerstand tegen veranderingsprocessen te overwinnen.

Bijlage 2

Achtergrondkenmerken

Achtergrondkenmerken	N	Percentage
Geslacht	108	
Man		31,2
Vrouw		67,9
Missing		0,9
Leeftijd	108	
≤ 26 jaar		4,6
27-41		31,2
42-56		46,8
≥ 57 jaar		9
Missing		0,9
Beroepsachtergrond	108	
Verpleegkundige		31,2
Fysiotherapeut		18,3
Ergotherapeut		14,7
Logopedist		13,8
Verloskundige		7,3
Arts		3,7
Psycholoog		0,9
Anders		9,2
Hoogst genoten opleiding	108	
Middelbaar beroepsonderwijs		0
Hoger beroepsonderwijs		56,9
Universiteit		34,9
Universitair en gepromoveerd		7,3
Missing		0,9
Het team waar de docent werkt	109	
Verpleegkunde		22,9
Fysiotherapie		18,3
Ergotherapie		16,5
Logopedie		14,7
Verloskunde		8,3
Lerarenopleiding zorg en welzijn		3,7
Management in de zorg		3,7
Master advanced nursing practice		7,3
Master physician assistant		4,6
Jaren werken in het team	107	
≤ 7 jaar		64,2
8-15 jaar		22
16-23 jaar		5,5
≥ 24 jaar		6,4
Missing		1,8
Jaren lesgeven Hogeschool Rotterdam (HR)	107	
≤ 7 jaar		60,6
8-15 jaar		22
16-23 jaar		6,4
≥ 24 jaar		9,2
Missing		1,8
Jaren lesgeven totaal	101	
≤ 7 jaar		45
8-15 jaar		22,9
16-23 jaar		9,2
≥ 24 jaar		15,6
Missing		7,3

Bijlage 3

Factor analyse

Variabele 'teamkenmerken'

	Item	Component							
		1	2	3	4	5	6	7	8
		Eigenwaarde							
		1,3	3,4	2,5	1,4	1,2	1,2	1,1	1
Lading									
9.1	Hoeveel invloed heeft uw team op het selecteren van nieuwe docenten?	0,7							
9.2	Hoeveel invloed heeft uw team op het selecteren van een nieuwe onderwijsmanager?	0,6							
9.3	Hoeveel invloed heeft uw team op de besteding van financiële middelen?	0,5							
9.4	Hoeveel invloed heeft uw team op het bepalen van de inhoud van het onderwijs?	0,8							
9.5	Hoeveel invloed heeft uw team op het vaststellen van normen van het gedrag van studenten?	0,6							
9.6	Hoeveel invloed heeft uw team op het vaststellen van het curriculum van de opleiding?	0,8							
9.7	Hoeveel invloed heeft uw team op het bepalen van de boeken en andere leermiddelen van de opleiding?	0,7							
9.8	Hoeveel invloed heeft uw team op het nemen van belangrijke beslissingen binnen de opleiding?	0,7							
10	Mijn team wordt herhaaldelijk geïnformeerd over het verloop van veranderingen.			0,7					
11	Mijn team krijgt duidelijke informatie over veranderingen.			0,7					
12	Mijn team en projectleiders communiceren goed over de aanpak van veranderingen.			0,7					
13	Mijn team krijgt voldoende informatie over de voortgang van veranderingen.			0,8					
14	Mijn team wordt voldoende betrokken bij veranderingen.			0,7					
15	Mijn team wordt betrokken bij de probleemanalyse van veranderingen.			0,6					
16	In mijn team streven wij dezelfde doelen na.		0,5						
17	In mijn team denken wij hetzelfde over wat de belangrijkste doelen van ons team zijn.		0,4						
18	In mijn team hebben we opvattingen over hoe we goed kunnen presteren.		0,7						
19	In mijn team ontwerpen wij samen het onderwijs.			0,4					
20	In mijn team spannen wij ons in om het onderwijs met elkaar af te stemmen.		0,7						
21	De docenten in mijn team staan open voor samenwerken.		0,6						
22	De docenten, onderwijsmanager en bedrijfsbureau medewerkers werken samen om de opleiding effectief te laten zijn.								0,6
23	In mijn team vertrouwen wij elkaar.		0,5						
24	In mijn team bespreken wij gevoelens, zorgen en frustraties met betrekking tot het werk.					0,5			
25	In mijn team is er onvoldoende respect voor elkaar.					0,7			
26	In mijn team worden docenten die het initiatief nemen, om het onderwijs te verbeteren, gewaardeerd.				0,4				

	Item	Component							
		1	2	3	4	5	6	7	8
		Eigenwaarde							
		13	3,4	2,5	1,4	1,2	1,2	1,1	1
Lading									
27	In mijn team zien we docenten als experts in hun vak.					0,5			
28	In mijn team kunnen we bij elkaar terecht als er problemen zijn.		0,5						
29	In mijn team zijn de juiste competenties aanwezig om goed als team te kunnen functioneren.							0,8	
30	In mijn team heerst grote rivaliteit onder de docenten.		0,4						
31	In mijn team heerst grote openheid onder de docenten.				0,5				
32	In mijn team hebben wij diepgaande discussies over het onderwijs.								0,4
33	In mijn team spreken wij elkaar te weinig.				0,7				
34	In mijn team delen wij openlijk relevante informatie.				0,5				
35	Ik ben tevreden over de snelheid waarmee ik informatie krijg van andere docenten in mijn team.				0,7				
36	Ik ben tevreden over de nauwkeurigheid van de informatie die ik krijg van andere docenten in mijn team.					0,7			
37	Als in mijn team een conflict ontstaat dan wordt dat gezamenlijk besproken.						0,4		
38	Mijn team heeft een effectieve procedure voor het nemen van teambesluiten en het oplossen van problemen.				0,6				

Variabele 'veranderingsklimaat van de organisatie'

	Item	Component			
		1	2	3	4
		Eigenwaarde			
		5,9	2	1,2	1
Lading					
39	Als ik problemen heb, kan ik daar nauwelijks bij mijn onderwijsmanager mee terecht.	0,7			
40	Als ik een probleem aanhaal bij mijn onderwijsmanager, is hij/zij bereid om mij te helpen te zoeken naar een oplossing.	0,5			
41	Mijn onderwijsmanager moedigt mij aan om dingen te leren die ik nooit eerder gedaan heb.	0,8			
42	Mijn onderwijsmanager kan zich goed inleven in mijn situatie.	0,6			
43	Beslissingen van mijn onderwijsmanager over het werk, worden in overleg met het team genomen.	0,7			
44	Veranderingen worden steeds door mijn onderwijsmanager met het team besproken.		0,5		
45	Richtlijnen van het IVG kunnen vanuit het team ter discussie worden gesteld bij mijn onderwijsmanager.		0,5		
46	De onderwijsmanager van mijn team neemt het voor ons op tijdens veranderingsprocessen.		0,6		
47	De onderwijsmanager van mijn team begeleidt de uitvoering van veranderingen goed.		0,7		
48	De onderwijsmanager van mijn team heeft er moeite mee zijn/haar stijl van leidinggeven aan te passen aan veranderingen.	0,5			

	Item	Component			
		1	2	3	4
		Eigenwaarde			
		5,9	2	1,2	1
		Lading			
49	De onderwijsmanager van mijn team besteedt voldoende aandacht aan de persoonlijke gevolgen die veranderingen hebben voor de docenten.		0,8		
50	De directie van het IVG heeft een duidelijke visie op de toekomst.			0,7	
51	De directie van het IVG verstrekt volledige informatie over haar beslissingen.			0,7	
52	De richting van het onderwijsbeleid van het IVG is mij geheel duidelijk.			0,6	
53	De directie van IVG is actief betrokken bij veranderingen.			0,7	
54	Het IVG staat onvoldoende open voor vernieuwingen in het onderwijs.				0,8

Variabele 'leerprocessen in het docententeam'

	Item	Component					
		1	2	3	4	5	6
		Eigenwaarde					
		4,5	2,6	1,8	1,2	1,1	1
		Lading					
55	Ik ben bereid mijn kennis te delen met collega's.				0,8		
56	Ik vraag collega's regelmatig om advies.			0,5			
57	Ik vraag mijn leidinggevende regelmatig om advies.			0,7			
58	Ik deel mijn kennis en ervaringen regelmatig met collega's.	0,5					
59	Door het advies van collega's kan ik mijn werk beter uitvoeren.			0,5			
60	Door het advies van mijn leidinggevende kan ik mijn werk beter uitvoeren.			0,7			
61	Wanneer ik advies geef over werkinhoudelijke zaken word ik door mijn collega's te weinig serieus genomen.	0,5					
62	Ik waardeer de kennis die met mij gedeeld wordt.					0,4	
63	Ik vind de kwaliteit van kennis delen binnen ons team goed.	0,8					
64	Ik vind de mate van kennis delen binnen het team laag.	0,8					
65	Ik bezin me op de manier waarop ik mijn werk doe.						0,8
66	Ik denk na over de communicatie met collega's.						0,6
67	Ik kan moeilijk aangeven wat ik het afgelopen jaar geleerd heb.					0,8	
68	Ik heb eigenlijk geen idee hoe goed ik mijn werk doe.	0,5					
69	Ik sta stil bij wat ik belangrijk vind in mijn werk.		0,5				
70	Ik vergelijk het functioneren van mijn team met andere teams.						
71	Ik vergelijk mijn functioneren met hoe ik een jaar geleden functioneerde.		0,8				
72	Ik denk na over wat ik het afgelopen jaar niet goed heb gedaan.		0,7				
73	Ik vergelijk mijn functioneren met dat van mijn collega's.		0,7				

Variabele 'veranderingsbereidheid'

	Item	Component	
		1	2
		Eigenwaarde	
		5	1,9
Lading			
74	Ik denk dat toekomstige verbeteringen meestal veel op leveren.		0,6
75	Ik denk dat de meeste veranderingen een negatieve invloed hebben op onze studenten.		0,6
76	Ik denk dat het merendeel van de veranderingen over het algemeen een goede zaak zijn.		0,7
77	Ik heb er vertrouwen in dat veranderingen tot de gewenste uitkomsten kunnen leiden.		0,7
78	Ik heb een goed gevoel met betrekking tot veranderingen.		0,8
79	Ik ervaar veranderingen als iets positiefs.		0,5
80	Ik ervaar veranderingen als verfrissend.	0,4	
81	Ik ervaar veranderingen als een uitdaging.	0,5	
82	Ik ben bereid een duidelijke bijdrage te leveren aan veranderingen.	0,8	
83	Ik wil mij inzetten in het kader van veranderingsprocessen.	0,8	
84	Ik ben bereid om energie te steken in veranderingen.	0,8	
85	Ik ben bereid om eventuele weerstand tegen veranderingsprocessen te overwinnen.	0,6	

Bijlage 4

Samenhang via Pearson productmoment correlatie

Onafhankelijke variabelen en achtergrondkenmerken	Mean	SD	Afhankelijke variabele
1 Besluitvorming	2,52	0,65	0,23*
2 Samenwerken en vertrouwen	2,92	0,49	0,07
3 Betrokkenheid	2,44	0,51	0,21*
4 Initiatief	2,60	0,48	0,07
5 Ondersteuning coaching	2,80	0,48	0,26**
6 Ondersteuning proces	2,61	0,48	0,21*
7 Beleid directie	2,63	0,38	0,43**
8 Kennis delen 2	2,90	0,44	0,14
9 Reflectie 2	3,03	0,38	0,22*
10 Advies	3,03	0,40	0,21*
11 Leeftijd	2,75	0,78	-0,21*
12 Man/vrouw	1,31	0,46	-0,14
13 Opleiding	2,49	0,63	0,05
14 Beroepsachtergrond	2,99	2,02	-0,04
15 Werkzaam in team	3,56	2,38	0,09
16 Lesgeven totaal	2,43	1,14	-0,14
17 Lesgeven HR	2,52	0,30	-0,26**
18 Jaren werken in het team	2,42	1,11	-0,25*
Veranderingsbereidheid	2,96	0,30	1

Noot: * = $p \leq 0,05$, ** = $p \leq 0,01$

Bijlage 5

Output SPSS regressieanalyse

Model 1

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,256 ^a	,066	,056	,30510	,066	6,957	1	99	,010

a. Predictors: (Constant), Hoeveel jaar heeft u aan het eind van dit schooljaar op deze onderwijsinstelling lesgegeven?

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,059	,046		66,600	,000
	Hoeveel jaar heeft u aan het eind van dit schooljaar op deze onderwijsinstelling lesgegeven?	-,011	,004	-,256	-2,638	,010

a. Dependent Variable: Veranderingsbereidheid

Model 2

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,258 ^a	,066	,057	,30224	,066	7,186	1	101	,009
2	,359 ^b	,129	,112	,29336	,063	7,203	1	100	,009

a. Predictors: (Constant), Hoeveel jaar heeft u aan het eind van dit schooljaar op deze onderwijsinstelling lesgegeven?

b. Predictors: (Constant), Hoeveel jaar heeft u aan het eind van dit schooljaar op deze onderwijsinstelling lesgegeven?

Besluitvorming

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,057	,045		68,513	,000
	Hoeveel jaar heeft u aan het eind van dit schooljaar op deze onderwijsinstelling lesgegeven?	-,011	,004	-,258	-2,681	,009
2	(Constant)	2,764	,117		23,601	,000
	Hoeveel jaar heeft u aan het eind van dit schooljaar op deze onderwijsinstelling lesgegeven?	-,012	,004	-,282	-3,005	,003
	Besluitvorming	,119	,044	,252	2,684	,009

a. Dependent Variable: Veranderingsbereidheid

Model 3 en 4

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,422 ^a	,179	,170	,28351	,179	21,947	1	101	,000
2	,517 ^b	,268	,253	,26904	,089	12,162	1	100	,001

a. Predictors: (Constant), Beleid directie

b. Predictors: (Constant), Beleid directie, Hoeveel jaar heeft u aan het eind van dit schooljaar op deze onderwijsinstelling lesgegeven?

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,091	,189		11,045	,000
	Beleid directie	,333	,071	,422	4,685	,000
2	(Constant)	2,136	,180		11,861	,000
	Beleid directie	,355	,068	,450	5,241	,000
	Hoeveel jaar heeft u aan het eind van dit schooljaar op deze onderwijsinstelling lesgegeven?	-,012	,004	-,300	-3,487	,001

a. Dependent Variable: Veranderingsbereidheid