

Docentenbetrokkenheid bij Onderwijsvernieuwing in het MBO

Een onderzoek naar de ervaringen van docenten van ROC Rijn IJssel in Arnhem bij de implementatie van een nieuw onderwijskundig model

Teachers' Involvement in Educational Change in Vocational Education

A research on teachers' experiences at the Rijn IJssel College in Arnhem regarding the implementation of a new educational model

Klaske Smit

Maart, 2015

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit Nederland

Begeleider: Dr. M. Van der Klink

Examinatoren: Prof. dr. E. Boshuizen

Studentnummer: 850256392

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Summary	2
1. Theoretisch kader	
1.1 Inleiding	3
1.2 Betrokkenheid van de docent bij onderwijsvernieuwing	4
1.3 Concerns Based Adoption Model (CBAM)	5
1.3.1 Dimensies van CBAM	6
1.4 Samenhang tussen betrokkenheid en gebruik	8
1.5 De invloed van de veranderstrategie op betrokkenheid en gebruik	8
1.6 De invloed van persoons- en organisatiefactoren op betrokkenheid en gebruik	10
1.7 Vraagstelling	12
2. Methode	
2.1 Participanten	13
2.2 Instrumenten	14
2.3 Procedure	15
2.4 Data-analyse	16
3. Resultaten	
3.1 Kenmerken onderzoeksgroep	18
3.2 Betrokkenheid en gebruik	18
3.2.1 De fasen van betrokkenheid	18
3.2.2 De niveaus van gebruik	19
3.3 Veranderstrategie, pedagogische-didactisch bekwaam en autonomie	19
3.4 Samenhang tussen betrokkenheid, gebruik, veranderstrategie, autonomie en pedagogisch-didactisch bekwaam	20
3.5 De invloed van veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie op betrokkenheid en gebruik	21

3.5.1 Gebruik, veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie als voorspellers van betrokkenheid.....	21
3.5.2 Gebruik, veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie als voorspellers van gebruik	22
4. Conclusie en discussie	
4.1 Bespreking van de resultaten	24
4.2 Betrokkenheid en gebruik.....	24
4.3 Samenhang tussen betrokkenheid en gebruik	25
4.4 Veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie.....	26
4.5 Reflectie op de gehanteerde onderzoeksofzet	27
4.6 Aanbevelingen	28
5. Referenties	31
6. Bijlagen	
Bijlage 1: Fasen van betrokkenheid	35
Bijlage 2: Gebruiksniveaus	36
Bijlage 3: Relatie tussen betrokkenheid en gebruiksniveau	37
Bijlage 4: Schalen van de vragenlijst	38
Bijlage 5: Percentage ingevulde vragenlijsten	39
Bijlage 6: De vragenlijst	40
Bijlage 7: Mail met uitnodiging deelname vragenlijst	49
Bijlage 8: Uitnodiging focusgroepbijeenkomst	51
Bijlage 9: PowerPoint Presentatie voor de focusgroepbijeenkomst	53
Bijlage 10: Verslag focusgroepbijeenkomst	54
Bijlage 11: Factor analyse: Principale componenten analyse	61
Bijlage 12: Mogelijke interventies.....	64

Docentenbetrokkenheid bij onderwijsvernieuwing in het MBO
Een onderzoek naar de ervaringen van docenten van ROC Rijn IJssel in Arnhem bij de implementatie
van een nieuw onderwijskundig model

Klaske Smit

Samenvatting

In het kader van het landelijke programma Focus op vakmanschap moderniseert ROC Rijn IJssel het onderwijs door de implementatie van een nieuw onderwijskundig model. Het doel van dit onderzoek is om de impact van de implementatie van een nieuw onderwijskundig model te begrijpen vanuit het perspectief van de docent. Voor een succesvol innovatieproces is het belangrijk om rekening te houden met de gevoelens en opvattingen van docenten. Verschillende fasen van betrokkenheid laten zien hoe gevoelens en opvattingen zich ontwikkelen tijdens het innovatieproces. Om de betrokkenheid te onderzoeken is een vragenlijst verstuurd naar 165 docenten van ROC Rijn IJssel, gevolgd door een focusgroepbijeenkomst met 11 personen om de resultaten van de vragenlijst te bespreken. De vragenlijst ging in op vijf factoren: betrokkenheid, gebruik, veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie. Bestaande schalen zijn gebruikt voor het meten van betrokkenheid en autonomie. De overige variabelen zijn gemeten met zelf ontwikkelde schalen. Uit de resultaten blijkt dat qua betrokkenheid de meeste docenten zich bevinden in de fase ‘bewustwording’, ‘informatie’ en ‘zelfbetrokkenheid’ en qua gebruik lijken zij de innovatie nog maar minimaal toe te passen. Er is een samenhang gevonden tussen de mate van betrokkenheid van de docent en het gebruiksniveau waarin hij zich bevindt. De ervaren veranderstrategie speelt een belangrijke rol bij de innovatie, vooral in de hogere fasen van betrokkenheid heeft het ervaren van een bottom-up benadering een positief effect op de mate van betrokkenheid. In tegenstelling tot wat werd verwacht lijkt het ervaren van autonomie bij de start van de innovatie een licht negatief effect te hebben op het gebruik. Op het moment dat de docent de innovatie daadwerkelijk toepast, wordt hij zich bewust dat de rol van de docent verandert door de vernieuwing. Allesoverziend kan geconcludeerd worden dat inzicht in de mate van betrokkenheid en het niveau van gebruik zinvolle informatie levert, nodig om passende ondersteuning te geven aan docenten in de verschillende fasen van betrokkenheid. Het onderzoek maakt inzichtelijk dat het bijvoorbeeld aanbevelingswaardig is om docenten niet alleen te informeren, maar vooral ook actief te betrekken in het meedenken over en -werken aan het nieuwe concept.

Keywords: innovatie, vernieuwing, betrokkenheid, gebruik, veranderstrategie, autonomie, pedagogisch-didactisch bekwaam, organisatiefactoren, persoonsfactoren, concerns based adoption model

Teachers' Involvement in Educational Change in Vocational Education
A research on teachers' experiences at the Rijn IJssel College in Arnhem regarding the
implementation of a new educational model

Klaske Smit

Summary

The action plan 'Focus op vakmanschap' is one of the reasons for modernising the Rijn IJssel education system by implementating a new educational model. The aim of this research is to understand the impact of an implementation of a new educational model from the perspective of the teacher. Taking into account teachers' feelings and perceptions (concerns) is important for a successful innovation process. Different stages of 'concerns' show how teachers' feelings and perceptions evolve during the change process. A survey was sent to 165 employees of the ROC Rijn IJssel. Additionally, a focusgroup was organized, in which 11 people discussed the results. This research examines stages of concerns and levels of use. The influence of the change strategy, teachers' opinion about the pedagogical and didactic skills and their perceived autonomy are also included. Existing questionnaires were used for measuring the concerns and autonomy. The other variables were measured with scales developed after consulting the literature. The results of the research indicate that most teachers are in stage 'unconcerned', 'informational' and 'personal' and barely use the innovation. A correlation is found between stages of concerns and level of use. The used change strategy is an important factor in the innovation process, especially in the higher stages of concerns experiencing a bottom-up change strategy has a positive effect on the degree of involvement. The effect of autonomy on the use of the innovation was less then expected and even slight negative. Most teachers are aware of the fact that the innovation requires different competences at the moment when they use the innovation. The conclusion is that insight in the levels of concerns and use of the innovation gives meaningful information, necessary to give adequate support to the teacher in the different stages of concerns. Based on this research it is recommended, for example, not only to inform teachers, but especially involve them actively to think along and to cooperate in the further development of the educational model.

Keywords: innovation, change, concerns, use, change strategy, autonomy, pedagogical and didactic skills, organisational factors, personal factors, Concerns Based Adoption Model

1. Theoretisch kader

1.1 Inleiding

“Wil Nederland economisch mee kunnen blijven doen, dan moet het roer om: mensen moeten eerder, meer en anders leren”, aldus minister Bussemaker van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in een brief van juni 2014 aan de tweede kamer (Ministerie van OC&W, 2014). Het onderwijs moet uitdagender!: creativiteit en probleemoplossend vermogen zal studenten straks in staat stellen zich aan te passen aan een veranderende arbeidsmarkt. In 2011 is deze ambitie al in gang gezet door middel van het actieplan ‘Focus op Vakmanschap 2011-2015’ dat als doel heeft dat het MBO (Middelbaar Beroepsonderwijs) beter presteert. De kwaliteit van het onderwijs moet verbeteren door maatregelen zoals het verhogen van de onderwijstijd, verminderen van kwalificaties van opleidingen, besturing en bedrijfsvoering op orde krijgen en vereenvoudiging van het Beroepsonderwijs en de Volwasseneneducatie (BVE). Het actieplan was de aanleiding voor het College van Bestuur van het Regionaal Opleidingscentrum Rijn IJssel in Arnhem om in het voorjaar van 2013 een werkgroep Methodiek te formeren die een notitie heeft geschreven en op basis daarvan de ‘RIJk Methodiek’ heeft ontwikkeld. Deze methodiek, afgeleid van Didac (Van Belle, 2011), is een opleidingskundige strategie die een moderniseringsproces van het onderwijs omvat. De strategie maakt gebruik van een vereenvoudigd onderwijskundig model, gebaseerd op theorieën en is afgeleid van het ontwerpmodel (4 Componenten Instructional Design; 4C/ID) van Jeroen van Merriënboer (Van Merriënboer & Kirschner, 2013). Kenmerk van deze methodiek is dat het ruimte biedt voor flexibel onderwijs en het ontwerpprincipes bevat voor het ontwikkelen van beroepstaken, leereenheden, leeractiviteiten en bronnen. Binnen deze kaders hebben de managers en onderwijsgevendenden de vrijheid het model te voegen naar de wensen en behoeften van het werkveld en de eisen die de nieuwe kwalificatiedossiers met zich meebrengen. Doordat de onderwijsteams zelf invulling gaan geven aan het nieuwe onderwijskundige model wordt nu niet meer gesproken over de ‘RIJk methodiek’, dat een keurslijf suggereert, maar van ‘RIJk Onderwijs’, waarin ‘samen doen’ centraal staat.

De implementatie van dit onderwijskundig model (RIJk Onderwijs) is een proces dat zeer zorgvuldig moet gebeuren. De afgelopen jaren hebben veel snel op elkaar volgende veranderingen plaatsgevonden, waardoor docenten nu eerder behoefte hebben aan rust en structuur in plaats van vernieuwingen. Docenten vragen zich af waarom het onderwijs nu al weer moet veranderen en of het niet goed is hoe zij nu les geven (Van den Berg, 1985). Een onderwijsvernieuwing wordt beïnvloedt door subjectieve ervaringen en persoonsgebonden opvattingen en wordt daarom steeds minder gezien als een rationeel proces (Van den Berg, 1993b). Een nieuwe ‘mindset’ is volgens Fullan (1993) nodig: op een andere manier denken over onderwijsvernieuwing waarin niet het overtuigen van betrokkenen van de juistheid van de voorstellen centraal staat, maar waarin juist meer aandacht wordt besteed aan

de praktische uitvoeringsproblemen van de beoogde gebruikers (Nijhof, Franssen, Hoeben & Wolbert, 1995). Hall en Hord (2011) schrijven dat we in een tijd van vele, snelle veranderingen leven. In plaats van een verandering als lastig te ervaren vinden zij het zinvoller het veranderingsproces te begrijpen. Bij vernieuwing kan het helpen te weten hoe de verandering werkt, hoe het proces kan worden gefaciliteerd en hoe men van de ervaringen kan leren. Om deze reden is er besloten een onderzoek uit te voeren om goed zicht te krijgen op de betrokkenheid van docenten bij de invoering van dit nieuwe model.

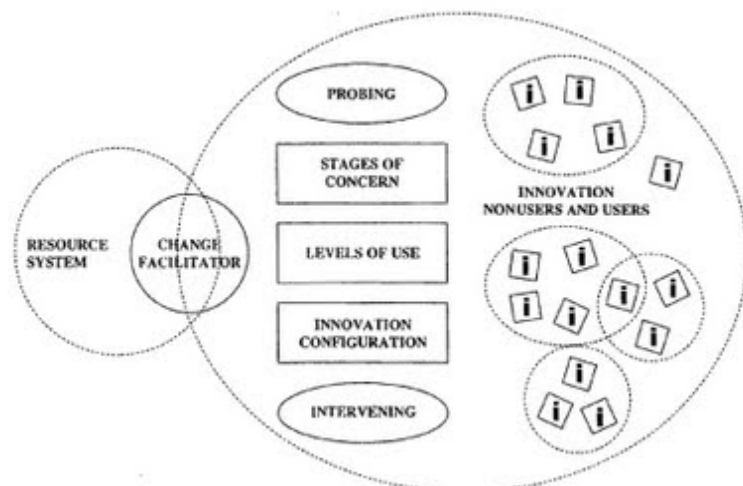
In dit theoretisch kader wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan de begrippen betrokkenheid, gebruik, veranderstrategie en persoons- en organisatiefactoren in de context van een onderwijsvernieuwing.

1.2 Betrokkenheid van de docent bij onderwijsvernieuwing

Betrokkenheid verwijst naar gevoelens, ervaringen, opvattingen, bekommernissen, vragen en consideraties in verband met een bepaalde vernieuwing (Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Vragen en opmerkingen bij een onderwijsvernieuwing worden gezien als uitdrukkingen van een zekere betrokkenheid. Afhankelijk van persoonlijke opvattingen, inzichten en vroegere ervaringen, ervaart elke docent de vernieuwing op zijn of haar eigen manier. Betrokkenheid is een fenomeen dat zich individueel manifesteert, maar contextueel bepaald wordt.

Gedurende een vernieuwing is er een ontwikkeling in betrokkenheid bij personen. De varianten van betrokkenheid gaan van 1. zelfbetrokkenheid (vragen en opvattingen over zichzelf) naar 2. taakbetrokkenheid (problemen in verband met de uitvoering van de taak) en vervolgens naar 3. de ander- of impactbetrokkenheid (vragen over bijvoorbeeld samenwerking met anderen en te verwachten resultaten bij leerlingen). Het is bij interventies belangrijk rekening te houden met de variant waarin de docent zich bevindt, omdat per variant de behoeften anders zijn. Als bij een onderwijsvernieuwing weinig aandacht wordt besteed aan de behoeften van de betrokken personen, kan dit vertragend werken op de invoering van de vernieuwing. Voor het uitvoeren van passende interventies op het juiste moment, is het dus van groot belang zicht te krijgen op de behoeften van de individuele docent tijdens de invoering van vernieuwingen (Van den Berg & Vandenberghe, 1981a, 1981b, 1995; Hall & Hord 2011).

1.3 Concerns Based Adoption Model (CBAM)



Figuur 1. Concerns Based Adoption Model (Hall & Hord, 2011).

Figuur 1 laat het Concerns Based Adoption model (CBAM) zien, ook wel betrokkenheidsmodel genoemd. In eerste instantie is dit model door Gene Hall ontwikkeld. Geïnspireerd door het werk van Francis Fuller, die constateerde dat de toename van de ervaring met lesgeven samenhang vertoonde met het door verschillende fasen van ‘concerns’ bewegen. Het model biedt een aantal handvatten om een veranderingsproces te begrijpen. Centraal hierbij staat hoe docenten de vernieuwing beleven en welke verwachtingen en vragen zij bij de verandering hebben. Het aantrekkelijke van dit model is dat het voorziet in een aantal instrumenten om de variabelen in dit model in kaart te brengen. In Nederland en Vlaanderen is dit model in 1981 en 1995 uitgewerkt door Van den Berg en Vandenberghe. Zij hebben de in 1979 door Hall gemaakte vragenlijsten vertaald en aangepast aan de sociaal culturele situatie van Nederland. In 2006 hebben Hall en Hord een aantal aanpassingen in het model en de instrumenten aangebracht zoals het toevoegen van de derde dimensie ‘Innovation Configuration’ en het actualiseren en verkorten van de vragenlijsten. Het model omvat drie dimensies: stages of concern, levels of use en innovation configuration die in onderstaande paragrafen worden geïntroduceerd.

“The CBAM model is arguably the most robust and empirically grounded theoretical model for the implementation of educational innovations to come out of the educational change research in the 1970s and 1980s” volgens Anderson (1997). Het CBAM is één van de weinig beproefde instrumenten die voorhanden is om het verloop van het vernieuwingsproces bij docenten te peilen. Het is een compleet gedocumenteerd procesmodel met een goed uitgewerkte theorie over innoveren en begeleiding. De instrumenten zijn door veel onderzoekers verder ontwikkeld en veelvuldig getest op betrouwbaarheid en validiteit. Naast de instrumenten biedt het goed doordachte interventies passend bij de verschillende stadia van het implementatieproces om docenten verder te krijgen in de

verandering (Anderson, 1997). Alhoewel het model ook in andere organisaties wordt gebruikt, wordt het met name in het onderwijs en vaak bij curriculumvernieuwing ingezet.

De kenmerken van het CBAM kunnen als volgt worden samengevat:

- De belangrijkste eenheid van verandering is de individuele docent;
- verandering is een proces, niet een eenmalige gebeurtenis;
- verandering is een persoonlijke ervaring;
- bij docenten in een innovatieproces vindt er een ontwikkeling van hun betrokkenheid plaats;
- begeleiding moet aansluiten bij de specifieke betrokkenheid van desbetreffende docent.

1.3.1. Dimensies van CBAM

Eerste dimensie van CBAM: Fasen van betrokkenheid

De eerste dimensie is gericht op de persoonlijke kant van een verandering en de ontwikkeling in de fasen van betrokkenheid (Stages of Concern). Persoonlijke gevoelens, momenten van vreugde en frustraties zijn een deel van het proces. Het gaat hier om de individuele, subjectieve waarneming van de docent in het innovatieproces. In deze dimensie gaat het om het begrijpen van de betrokkenheid. In Figuur 2 staan de zeven fasen van betrokkenheid die zijn geclusterd in drie varianten. Vanuit het betrokkenheidsmodel wordt gesteld dat de vragen en opmerkingen uitdrukkingen zijn van een zekere fase van betrokkenheid en gebruikt kunnen worden als uitgangspunt voor begeleiding. In Bijlage 1 staan de fasen van betrokkenheid uitgebreider beschreven. (Van den Berg & Vandenberghe, 1981a, 1981b, 1995; Hall & Hord, 2011).

Variant	Fase	Voorbeeld
Impactbetrokkenheid	6. Herziening.	Kan het beter werken?
	5. Herziening op basis van ervaringen met leerlingen.	Ik wil deze vernieuwing wijzigen vanuit de ervaringen die ik ermee heb met leerlingen.
	4. Samenwerking.	Ik maak mij zorgen over de samenwerking met mijn collega's.
Taakbetrokkenheid	3. Beheersing.	Hoe zorg ik ervoor dat ik het kan?
Zelfbetrokkenheid	2. Consequenties voor leerlingen.	Ik heb vragen over de invloed van de vernieuwing op de resultaten bij de leerlingen.
	1. Informatie / persoonlijke informatie.	Ik zou willen weten wat deze vernieuwing voor mij betekent.
	0. Bewustwording.	Ik weet nog heel weinig over deze vernieuwing.

Figuur 2. Varianten en fasen van betrokkenheid (Van den Berg en Vandenberghe, 1995).

Tweede dimensie van CBAM: Gebruiksniveaus

De tweede dimensie gaat over de mate waarin docenten vinden dat zij de innovatie gebruiken. De ontwikkeling wordt weergegeven in opeenvolgende niveaus van gebruik (Levels of Use). Het gebruiksniveau van docenten wordt in het betrokkenheidsmodel gemeten door interviews, waarbij een interviewschema ontworpen door Van den Berg en Vandenberghe (1995), wordt gebruikt. Het betrokkenheidsmodel gaat bij het gebruik uit van drie varianten, namelijk: oriëntatie, organisatie en implementatie. Per variant worden een aantal gebruiksniveaus afgeleid. De opeenvolgende gebruiksniveaus geven de ontwikkeling weer die de docent doormaakt bij het verwerven van nieuwe vaardigheden en bij het toepassen van de vernieuwing. Het gebruik varieert van het niveau 'geen gebruik' tot 'herziening'. Elk volgend niveau van gebruik impliceert een verdere verankering van de vernieuwing. Een hogere fase van betrokkenheid gaat meestal samen met een hoger gebruiksniveau. (Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Een overzicht van de varianten en niveaus van gebruik met voorbeelden is te vinden in Bijlage 2.

Derde dimensie van CBAM: Innovatie Configuratie

De laatste dimensie, de innovatie configuratie (Innovation Configuration) laat de verschillen zien tussen wat de ontwikkelaar van een vernieuwing in gedachte had en wat uiteindelijk geïmplementeerd is. Het gaat hierbij om een natuurlijke neiging om aspecten van een innovatie aan te passen. Het kan

gebeuren dat een ontwikkeld curriculum op een heel andere manier wordt uitgevoerd dan oorspronkelijk was bedoeld. (Hall & Hord, 2011; Van den Berg & Vandenberghe, 1981a, 1981b, 1995; Verbiest, 2011). Door configuraties van de vernieuwing te beschrijven krijgen gebruikers een beeld wat bedoeld wordt. Het beschrijven van configuraties van innovaties kan helpen bij het zo getrouw mogelijk invoeren van een vernieuwing en kan bijdragen aan de invoering van een vernieuwing zoals die door de ontwerpers is bedacht.

Voor al de drie dimensies van CBAM zijn instrumenten ontwikkeld:

- Vragenlijsten “Stages of Concern” (SoC) voor het meten van de betrokkenheid;
- protocol voor het interview “Levels of Use of an innovation” (LoU) voor het meten van het gebruiksniveau;
- procedure voor beschrijven van configuraties van de innovatie.

1.4 Samenhang tussen betrokkenheid en gebruik

Uit verschillende onderzoeken (Rutherford, 1990; Van den Berg & Vandenberghe, 1981b, 1985; Van den Berg, 1993a) kan worden afgeleid dat naarmate men langer met een vernieuwing werkt men zich deze meer eigen maakt. Er is een groei naar een hogere intensiteit van betrokkenheid en daarbij behorende indicaties van gebruik van de vernieuwing. Tussen betrokkenheid en het gebruiksniveau is in een aantal onderzoeken een samenhang geconstateerd (Ter Beek, 1992; Geijsel, 1994; Hall & Hord, 2006). Hall en Hord (2006) geven aan dat de samenhang berust op speculatie en dat een lineaire samenhang een te simpele voorstelling van zaken is. Zij vinden dat in het begin van een innovatie betrokkenheid wordt gestuurd door het gebruik, en op een hoger gebruiksniveau betrokkenheid het gebruik stuurt. Hoewel Hall en Hord concluderen dat bij een laag gebruik van de vernieuwing de docent meer vragen heeft dan bij een hoog gebruik, wordt dit door andere auteurs op basis van onderzoeksgegevens bestreden. Ter Beek (1992) en Geijsel (1994) geven juist aan dat de docent meer vragen heeft bij een hoger gebruiksniveau. Bijlage 3 geeft een overzicht volgens inzicht van Hall en Hord (2011) van de relatie tussen betrokkenheid en gebruik.

1.5 De invloed van de veranderstrategie op betrokkenheid en gebruik

Docentbetrokkenheid is tegenwoordig een centraal thema bij elke vernieuwing, maar in veel gevallen wordt van docenten nog steeds verlangd dat zij iets invoeren dat door anderen is bedacht, door onderwijscommissies is uitgewerkt, op studiedagen is gepresenteerd en nauwelijks bediscussieerd en toegelicht wordt. Hierbij moet in het oog worden gehouden dat niet iedereen een verandering op dezelfde manier ervaart.

Hulscher, Wensing en Grol (2000) spreken van twee verschillende implementatiebenaderingen:

1. Het rationele model (de top-down benadering);
2. Het participatiemodel (een bottom-up benadering).

Bij de eerste wordt een onderwijsvernieuwing gezien als een beheersbaar, planbaar proces dat door de hiërarchie gecontroleerd kan worden. Hierbij past het formuleren in doelen en de uitwerking in stappenplannen, blauwdrukken en werkwijzen die de docenten dienen te realiseren. Voor het verkrijgen van draagvlak voor een onderwijsvernieuwing is het nodig dat de verandering duidelijk is en door iedereen wordt aanvaard. Bij het participatiemodel mogen betrokkenen zelf mede invulling geven aan de vernieuwing. Dan zijn motivatie en betrokkenheid van de individuele personen minstens zo belangrijk als planning en beheersing.

Meer gedetailleerd is de indeling van top-down en bottom-up terug te vinden in de vijf veranderstrategieën die Werkman (2006) en Werkman, Boonstra en Elving (2005) onderscheiden.

- Machtsstrategie: top-down aanpak gericht op beheersing van gedrag. Medewerkers hebben geen invloed op het vaststellen van de problemen, op het uitzetten van de strategische koers, op de inrichting van de veranderaanpak. Veranderingen worden doorgevoerd tegen de zin van medewerkers in;
- planmatige veranderstrategie: methodisch en projectmatig veranderen met vaste doelen, een streefmodel en succescriteria als uitgangspunt, vaste procedures, een gefaseerde aanpak over een vaste periode, een vaste planning met deadlines en veel metingen;
- onderhandelingsstrategie: aandacht voor onderhandelen over wensen en belangen, zichtbaar maken van belangentegenstellingen, veranderproblemen worden besproken en bediscussieerd;
- programmatische veranderstrategie: stapsgewijze, zich steeds herhalende aanpak waarbij steeds op basis van evaluaties wordt aangepast aan de veranderde situatie en aan het geconstateerde verandervermogen van mensen in organisaties. Ruimte voor medewerkers om te leren en de verandering zelf te managen;
- interactieve veranderstrategie: ideeën en meningen van medewerkers zijn startpunt voor het veranderproces. Veranderingen en aanpak daarvan worden samen ontwikkeld en bijgesteld op basis van gedeelde betekenisgeving. Het proces is niet in de tijd vastgelegd, maar verloopt continue.

De machtsstrategie en de planmatige veranderstrategie kunnen worden beschouwd als top-down. Bij de programmatische en interactieve veranderstrategie hebben de medewerkers inspraak in het veranderproces en kan daarom worden beschouwd als bottom-up. De onderhandelingsstrategie zit tussen top-down en bottom-up in.

Hopkins (2001, 2007), Slegers en Leithwood (2010), Senge (1990) en Floyd en Wooldridge (1996) stellen dat bij een effectieve onderwijsvernieuwing beide benaderingen nodig zijn. Docenten geven actief vorm aan vernieuwingen zodat deze in de concrete lokale context gebruikt kunnen worden. De kans op betrokkenheid en gebruik van een nieuw onderwijskundig model wordt groter

naarmate docenten vaker met het nieuwe model worden geconfronteerd (Coburn, 2004). Hierdoor is de kans groter dat zij het nieuwe model serieus nemen en zich erin gaan verdiepen waardoor de betrokkenheid toeneemt. Van belang is dat daarom docenten niet alleen worden geïnformeerd, maar ook actief worden betrokken om mee te denken en te werken aan het nieuwe concept (Bergen & Van Veen, 2004; Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt & Bontje, 2006).

Samengevat:

Om te komen tot een succesvolle vernieuwing, waarbij de vernieuwing geheel is opgenomen in het denken en handelen van de gebruikers en daarmee een blijvende verandering is geworden (Loos, 2008) is het aan te bevelen in de veranderstrategie rekening te houden met onderstaande kenmerken:

- Combinatie van top-down (rationeel) en bottom-up (participatief);
- centraal stellen van de betrokkenheid van de docent;
- het scheppen van een cultuur van samen leren en professionaliseren;
- er moet ruimte zijn voor medewerkers om te leren en de verandering zelf te managen;
- verwachtingen en eisen van de vernieuwing komen overeen met de opvattingen van docenten over hun werk;
- op basis van evaluaties wordt de aanpak steeds aangepast;
- per fase worden product en proces criteria vastgesteld, die aan het einde van de fase worden geëvalueerd op basis waarvan wordt de verdere strategie bepaald.

1.6 De invloed van persoons- en organisatiefactoren op betrokkenheid en gebruik

De betrokkenheid van docenten bij een onderwijsverandering wordt onder andere beïnvloed door persoons- en organisatiegebonden factoren (Hall & Hord, 2011; Van den Berg & VandenBerghe, 1995; Van Splunteren, Bosselaar, Koster & Boer, 1998). Persoonlijke factoren zoals de drijfveren om te werken met een nieuw onderwijskundig model, de belemmeringen die bij de innovatie worden ervaren, de competenties van de docent, de mogelijkheden voor groei en promotie en het hebben van verantwoordelijkheid spelen een rol in de veranderingsbereidheid (Van der Bolt, et al., 2006).

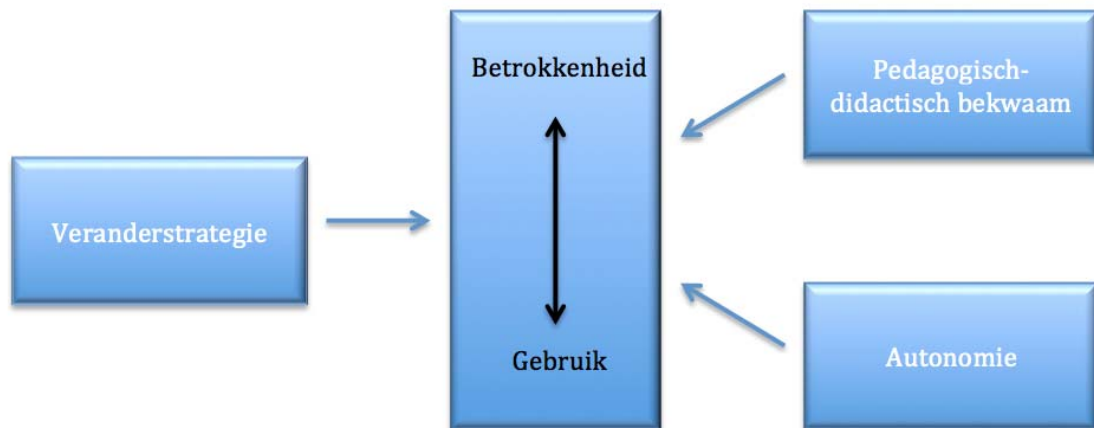
Kenmerkend voor de huidige ontwikkelingen in het MBO is dat het onderwijs bestaat uit nieuwe didactische praktijken met programmatische keuzevrijheid en adequate loopbaanbegeleiding (Geurts, 2003). In zo'n krachtige leeromgeving wordt het leren gestuurd in levensechte contexten door reële realistische praktijkproblemen in combinatie met reflectie (De Bruijn, 2003; Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). Een dergelijke leeromgeving vraagt andere pedagogisch-didactische competenties van docenten dan voorheen (Van Veldhuizen, 2011). De Bruijn (2003) geeft dit als volgt weer: 'zij maken hun coachende en diagnosticerende activiteiten dienstbaar aan het leer- en ontwikkelingsproces van de

deelnemer, zij vinden een nieuw evenwicht tussen sturen en loslaten, zodat de deelnemers ruimte krijgen om te onderzoeken en zelf hun leerproces te reguleren en zij vervullen de rol van expert zowel ten aanzien van de inhoud als ten aanzien van het proces'. Coonen (2005) schrijft in zijn beschouwing over de nieuwe professionele identiteit van de docent dat de docent naast de rol als inhoudsexpert een begeleider is van de student. De docent ondersteunt de student in het doorgronden van nieuwe kennisdomeinen, helpt bij begripsverheldering en helpt bij het doorzien van samenhang. Het is belangrijk dat de docent zelf vindt dat hij voldoende pedagogisch-didactisch bekwaam is om te functioneren in deze nieuwe leeromgeving. Maar ook dat de docent vindt dat samenwerken met collega's belangrijk is voor de uitvoering van onderwijs. Want in toenemende mate wordt onderwijs ontwikkeld en uitgevoerd als teamwerk (Van den Berg, 1999; Berg & Doets, 2005b; De Bruijn, 2008). De docent kan niet meer individueel opereren, er is samenwerking en afstemming in onderwijsteams nodig (Geurts & Oosterom, 2008; Kemenade, 2008).

De organisatiegebonden ook wel extrinsieke factoren genoemd, hebben te maken met de werkomgeving van een persoon. Het ervaren van autonomie in de functie-uitvoering heeft een positieve invloed heeft op motivatie, welbevinden en prestatie van medewerkers (Deci & Ryan, 1985; Karasek & Theorell, 1990). Hoe groter het welbevinden en de tevredenheid, hoe meer mensen de ruimte hebben om open te staan voor veranderingen (Parker & Wall, 1998). Invloed op werkaspecten zoals werktempo, volgorde van werkzaamheden en de werkdoelen dragen bij aan het gevoel van autonomie (Runhaar, Sanders & Slegers, 2009). Een verandering wordt als minder bedreigend ervaren wanneer men het gevoel heeft controle te kunnen uitoefenen (Cunningham, Woodward, Shannon, Macintosh, Lendrum, Rosenbloom & Brown, 2002). Hieronder valt ook de vrijheid die docenten nodig hebben om te experimenteren en hun werk op een andere manier in te richten (Bransford, Derry, Berliner & Hammerness, 2005). Ook geeft een organisatie door middel van het vergroten van autonomie het signaal af aan medewerkers dat zij hen vertrouwt, wat medewerkers omgekeerd weer motiveert mee te gaan in organisatiedoelen (Parker, Williams & Turner, 2006; Priestley, 2011). Daarom is het van belang als school te sturen op centrale uitgangspunten in een onderwijsconcept en tegelijk docenten de autonomie te geven om individueel en met elkaar te onderzoeken hoe de uitgangspunten in de dagelijkse praktijk naar voren kunnen komen.

1.7 Vraagstelling

Op basis van de voorgaande paragrafen is gekomen tot het volgende onderzoeksmodel.



Figuur 3. Onderzoeksmodel.

De volgende vragen staan in het onderzoek centraal:

1. In welke fase van betrokkenheid bevinden docenten zich?
2. Op welk niveau van gebruik bevinden docenten zich?
3. Is er een samenhang tussen de betrokkenheid en het gebruik?
4. Is er een samenhang tussen de ervaren veranderstrategie en de factoren pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie enerzijds en anderzijds de fase van betrokkenheid en niveau van gebruik?

2. Methode

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een mixed method design, waarbij kwantitatief en kwalitatief onderzoek gecombineerd wordt. Omdat alleen kwantitatief onderzoek niet voldoende specifieke informatie geeft om antwoord te geven op de onderzoeksvragen volgt na het kwantitatieve deel (vragenlijst) een kwalitatief onderzoek in de vorm van een focusgroep. Het kwantitatieve deel krijgt het meeste gewicht en de hoogste prioriteit. In het kwantitatieve deel is de door de docenten ervaren betrokkenheid en het gebruiksniveau van de vernieuwing onderzocht, waarbij tevens is gekeken naar de relatie met de ervaren veranderstrategie, autonomie en pedagogisch-didactische bekwaamheid. Voor het kwantitatieve deel is een vragenlijst samengesteld. Na de analyse van het kwantitatieve deel is in een focusgroep gezocht naar verklaringen voor de gevonden resultaten van de vragenlijst, gevolgd door het opstellen van verbeteracties.

2.1 Participanten

De vragenlijst is verzonden naar 165 medewerkers verdeeld over zeven verschillende teams. Onder de geadresseerden zaten ontwikkeldocenten, docenten die (nog) geen directe rol hebben bij de ontwikkeling, instructeurs en enkele beleidsmedewerkers, die in een team betrokken waren bij de ontwikkeling van RIJK Onderwijs (onderwijs volgens het nieuwe onderwijskundig model op ROC Rijn IJssel).

Van de 165 verstuurd vragenlijsten zijn 54 (33%) geretourneerd. In Bijlage 5 is een schema opgenomen waarin het percentage per team van verstuurd en geretourneerde vragenlijsten te vinden is. De relatief hoge non-response is vermoedelijk deels te verklaren doordat in dit stadium nog maar een beperkt aantal docenten in de teams die een vragenlijst kregen, betrokken waren bij het ontwikkelen van RIJK Onderwijs. Een andere verklaring voor de non-response is dat het verspreiden van de vragenlijst samenviel met een organisatiewijziging. Sectordirecteuren werden op dit moment vervangen door clusterdirecteuren en afdelingsmanagers door teamleiders, waardoor een onrustige tijd ontstond waarin men moest wennen aan de nieuwe rollen. Aan sectordirecteuren en afdelingsmanagers was gevraagd om de vragenlijsten naar de teamleden te sturen. In veel gevallen kregen de teams andere managers, waardoor het niet altijd duidelijk was of de vragenlijst naar de teamleden werd doorgestuurd.

Elf medewerkers hebben deelgenomen aan de focusgroepbijeenkomst, waaronder (ontwikkel)docenten, beleidsmedewerkers, procesanalisten, curriculumcoaches en de projectleider Taal & Rekenen. Het Rijn IJssel is nu verdeeld in acht clusters. Van elk cluster was er minimaal één medewerker in de focusgroep aanwezig.

2.2 Instrumenten

Vragenlijst

De vragenlijst bestaat uit schalen voor het meten van betrokkenheid, gebruiksniveau, veranderstrategie, pedagogisch-didactische bekwaamheid en autonomie en een aantal afzonderlijke items voor het verzamelen van achtergrondgegevens. Bij het meten van de hierboven genoemde variabelen gaat het om individuele, subjectieve waarneming van het innovatieproces.

Met behulp van de bestaande vragenlijst ‘Fasen van betrokkenheid’ (Van den Berg & Vandenberghe, 1981), is de betrokkenheid gemeten. Daarbij is betrokkenheid uiteengelegd in verschillende fasen. Vanwege het prille stadium van de implementatie van de vernieuwing binnen de instelling zijn alleen de schalen van de fasen bewustwording, informatie, consequenties leerlingen en beheersing in de vragenlijst opgenomen. Per fase van betrokkenheid wijst een hoge score op de variabele op een hoge mate van betrokkenheid.

Voor de meting van het gebruiksniveau zijn aan de hand van het interviewschema van Van den Berg en Vandenberghe (1995) items geformuleerd voor de volgende schalen: ‘geen gebruik’ (3 items), ‘oriëntatie’ (3 items), ‘voorbereidend gebruik’ (4 items) en ‘mechanisch gebruik’ (4 items). De gebruiksniveaus ‘routine’ en ‘verfijning’, die wel in het interviewschema zijn opgenomen, zijn niet meegenomen omdat deze in dit stadium van implementatie nog niet voorkomen. Per gebruiksniveau duidt een hoge score op de variabele op een hoge mate van gebruik. In Bijlage 2 is een overzicht met alle niveaus van gebruik toegevoegd.

Voor het meten van de autonomie is gebruik gemaakt van de bestaande Maastrichtse autonomielijst (De Jonge, Landeweerd & Van Breukelen, 1994). De lijst bestaat uit 10 items waarop de respondenten kunnen aangeven in welke mate zij hun werk zelf kunnen regelen. Een voorbeeld van een item is ‘Ik mag zelf de volgorde van de werkzaamheden bepalen’. Een hoge score wijst bij de variabele autonomie op het ervaren van een grote autonomie.

Voor de ervaren veranderstrategie is op basis van literatuuronderzoek, waarbij de vijf veranderstrategieën van Werkman et al. (2005) beschreven in theoretisch kader als uitgangspunt zijn gebruikt, een schaal van 8 items geformuleerd. Een hoge score duidt op het ervaren van een top-down veranderstrategie, terwijl een lage score duidt op het ervaren van een bottom-up veranderstrategie.

Voor het meten van de persoonsfactor, pedagogisch-didactische bekwaamheid van docenten, zijn uit de literatuur (Van Veldhuizen, 2011; Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Van den Berg & Doets, 2005a, 2005b; De Bruijn, 2008) belangrijke kenmerken gevonden over de competenties van de docent die invloed hebben op de betrokkenheid en het gebruik, zoals het toepassen van activerende didactiek, het ontwikkelen van leeractiviteiten, rekening houden met leervoorkeuren en samenwerken met collega’s. De schaal is opgebouwd uit 7 items. Een lage score wijst bij de variabele pedagogisch-didactisch bekwaam op een hoge pedagogisch-didactische bekwaamheid. De items van betrokkenheid

werden gescoord op een zevenpuntsschaal. De items van de schalen gebruik, veranderstrategie, autonomie en pedagogisch-didactisch bekwaam waren alle voorzien van een vijfpuntsschaal.

De vragenlijst is met vragen over enkele achtergrondkenmerken van de respondenten aangevuld, zoals: in welk team de respondent werkt, welke functie de respondent heeft, hoe lang de respondent werkzaam is in het onderwijs en of de respondent een speciale taak heeft in het onderwijs. Tenslotte is nog de vraag gesteld of de respondent wil deelnemen aan de focusgroep. Om de anonimiteit te waarborgen is er met de survey voor gekozen om niet te vragen of men ontwikkeldocent is. In totaal zijn 76 items opgenomen in de online vragenlijst zodat het invullen niet te veel tijd kost. De vragenlijst is te vinden in Bijlage 6 en een overzicht van de schalen wordt weergegeven in Bijlage 4.

Focusgroep

Om de resultaten van de vragenlijst te verklaren en het geven van adviezen over mogelijke interventies die passen bij de fase van betrokkenheid waarin de ontwikkelteams zich bevinden is een focusgroep bijeenkomst georganiseerd. De belangrijkste resultaten van het onderzoek werden tijdens de bijeenkomst gepresenteerd en op basis van de meest in het oog springende resultaten werd aan de hand van geformuleerde vragen gediscussieerd (Bijlage 10).

2.3 Procedure

Voordat de vragenlijst is ingevoerd in het programma Google⁺ formulieren, is de vragenlijst voorgelegd aan twee willekeurige docenten, een curriculumcoach en de onderwijsmanager, om te kijken of de vragen goed leesbaar en te begrijpen waren. Per item is bekeken of de formulering past bij de context van de implementatie van het Rijk Onderwijs en of van de bestaande schalen de items inhoudelijk niet zijn veranderd. Op basis van deze check zijn een paar kleine tekstuele wijzigingen aangebracht en zijn twee items verwijderd.

Er is een mail, met daarin de link naar de vragenlijst, gestuurd naar betrokken sectordirecteuren en afdelingsmanagers met een korte uitleg over het onderzoek en een verzoek om de mail die zij een week later zullen ontvangen door te mailen naar de bij Rijk Onderwijs betrokken teams. Een week later hebben de sectordirecteuren en afdelingsmanagers de mail ontvangen met het verzoek deze door te sturen. Door wisseling van sectordirecteuren en afdelingsmanagers in clusterdirecteuren en teamleiders is er ook een verzoek gestuurd naar betrokken teamleiders met de vraag de vragenlijst door te sturen naar hun teamleden met het verzoek deze in te vullen. De mailtjes zijn te vinden in Bijlage 7. De deadline voor het invullen was gesteld op 28 februari 2014.

De respondenten die in de vragenlijst hadden aangegeven te willen deelnemen aan de focusgroep hebben een mail met een uitnodiging gekregen (Bijlage 8). Ook is er op het intranet en op Yammer nog een uitnodiging geplaatst. Een week voorafgaande aan de focusgroepbijeenkomst

hebben de deelnemers informatie over het onderzoek in Padlet (digitale muurkrant, link staat in de uitnodiging in Bijlage 8) gekregen.

De focusgroepbijeenkomst startte met een presentatie van de meest opvallende resultaten (Bijlage 9) en via een link naar een animatie (gemaakt met het programma Powtoon) kregen de aanwezigen het onderzoek in vogelvlucht uitgelegd. Aan de hand van een aantal vragen zoals: ‘Zitten ontwikkeldocenten en achterban van een team in verschillende fasen van betrokkenheid?’ en ‘Welke interventies kunnen worden ingezet om in een volgende fase van betrokkenheid te komen?’, werd gediscussieerd en werden mogelijke interventies bedacht. Een deel van de focusgroepbijeenkomst is op video opgenomen. Tevens zijn er aantekeningen gemaakt. De aantekeningen zijn uitgewerkt en ter controle voorgelegd aan de deelnemers van de focusgroep met de vraag of dit een juiste weergave van het gesprek was en of men nog aanvullingen had (membercheck). De gegeven feedback is verwerkt. Het verslag van de focusgroepbijeenkomst staat in Bijlage 10. De PowerPoint presentatie is ook op Yammer geplaatst voor alle medewerkers van de organisatie.

2.4 Data-analyse

De gegevens van de vragenlijst zijn ingevoerd in SPSS. Allereerst zijn de ingevoerde gegevens gecontroleerd op een aantal kwaliteitsaspecten. Hiervoor is voor alle variabelen een frequentietabel gemaakt, zodat zichtbaar werd hoe vaak een bepaalde waarde voorkwam. Tevens werd gecontroleerd of er voldoende spreiding was in de scores. Beide controles worden aanbevolen door Van Buuren, Hummel, Berkhout en Slootmaker (2009).

Bij de items van de schalen is het gemiddelde, de scheefheid en de standaarddeviatie berekend. Vervolgens is door middel van de berekening van Chronbach's alpha de betrouwbaarheid van de schaal bepaald. Hierbij is de vuistregel gehanteerd dat de homogeniteitsindex Cronbach's Alpha minimaal 0.80 moet zijn bij bestaande schalen en 0.60 bij nieuwe schalen. Als de score lager dan 0.60 respectievelijk 0.80 was, is gekeken of verwijderen van een item uit de schaal leidde tot een meer acceptabele score. De Chronbach's Alpha van de schaal 'oriënterend gebruik' was lager dan de ondergrens en bevatte maar 3 items zodat het verwijderen van een item geen optie was. Daarom is deze schaal niet verder meegenomen in de analyses. Bij de schaal 'betrokkenheidsfase 0' was het noodzakelijk een item (vraag 9) te verwijderen in verband met de betrouwbaarheid.

Voor de nieuwe zelfgeconstrueerde schalen, te weten 'gebruik', 'veranderstrategie' en 'pedagogisch-didactisch bekwaam' is niet meteen een Chronbach's Alpha berekend maar is eerst een factoranalyse uitgevoerd. De principale factoranalyse (Varimax methode) gaf voor alle subschalen van gebruik aan dat elke schaal één component heeft met een eigenwaarde boven de 1. De subschalen van gebruik zijn voldoende betrouwbaar, de Chronbach's Alpha zijn respectievelijk: 'geen gebruik': 0.60, 'voorbereidend gebruik': 0.68 en 'mechanisch gebruik': 0.64.

Bij de schalen 'pedagogisch-didactisch bekwaam' en 'veranderstrategie' gaf de factoranalyse in beide gevallen twee componenten aan met een eigenwaarde boven de 1, maar bij beide had de tweede component te weinig items en derhalve zijn deze uit het onderzoek verwijderd. De interne consistentie van beide resterende componenten is met een Chronbach's Alpha van respectievelijk: veranderstrategie 0.85 en pedagogisch-didactisch bekwaam 0.86 goed betrouwbaar. Meer informatie over de factoranalyse staat in Bijlage 11.

Om de samenhang tussen variabelen te analyseren is gebruik gemaakt van de berekening van Pearson's correlatiecoëfficiënten, aangevuld met een regressie-analyses.

Voor de vragen in de focusgroep zijn per vraag de antwoorden verzameld. Met deze informatie zijn per onderzoeksvraag kernwoorden benoemd. Deze kernwoorden zijn gebruikt bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen. In de conclusie zijn deze antwoorden per onderzoeksvraag gebruikt om de opvallende resultaten uit de kwantitatieve analyse te verklaren.

3. Resultaten

3.1 Kenmerken onderzoeksgroep

Van de teams die met de ontwikkeling van RIJK Onderwijs zijn gestart hebben vooral docenten van de teams Media&design en Entree de vragenlijst ingevuld. Van de respondenten waren 69% docent, 19% instructeur en 12% beleidsmedewerker of ontwikkelaar uit het bedrijfsleven. Van de respondenten is 2% minder dan 2 jaar, 9% tussen 2 tot en met 5 jaar, 39% tussen 6 tot en met 10 jaar en 48% meer dan 10 jaar werkzaam in het onderwijs. De interesse om te willen deelnemen aan de focusgroep was 43%.

3.2 Betrokkenheid en gebruik

Tabel 1 geeft een overzicht van de kenmerken van de schalen die gehanteerd zijn voor het meten van de betrokkenheid, gebruik en de drie overige variabelen: veranderstrategie, autonomie en pedagogisch-didactisch bekwaam.

Tabel 1
Aantal items, gemiddelde, standaarddeviatie en Chronbach's Alpha (N=54).

Schaal	items	M	SD	α
Betrokkenheid				
Fase 0 Bewustwording	6	4.83	1.27	0.77
Fase 1 Informatie	12	4.97	1.32	0.89
Fase 2 Consequenties voor de leerlingen	3	3.30	1.66	0.81
Fase 3 Beheersing	10	2.81	1.35	0.87
Gebruik				
Geen gebruik	3	3.96	0.90	0.60
Vorbereidend gebruik	3	3.47	0.99	0.68
Mechanisch gebruik	4	3.74	0.76	0.64
Veranderstrategie	6	2.54	0.79	0.85
Autonomie	10	3.36	0.67	0.88
Pedagogisch-didactisch bekwaam	5	1.67	0.70	0.86

3.2.1 De fasen van betrokkenheid

De gemiddelde scores van de fasen van betrokkenheid laten zien dat Fase 0 en Fase 1 de hoogst gemiddelde scores hebben, hetgeen er op duidt dat respondenten vooral in die fasen van betrokkenheid verkeren. Dat wil zeggen dat respondenten zich persoonlijk betrokken voelen (Fase 1) of dat respondenten verkeren in de fase van bewustwording van RIJK Onderwijs (Fase 0). De gemiddelde scores op de variabelen Fase 2 en Fase 3 zijn beduidend lager maar liggen wel beide rond de

gemiddelde schaalwaarde, hetgeen impliceert dat er sprake is van enige betrokkenheid inzake de consequenties voor de studenten (Fase 2) en het concreet realiseren van de vernieuwing (Fase 3). De hoge standaarddeviatie van de variabele Fase 2 impliceert dat respondenten onderling redelijk sterk verschillen in de behoefte om te weten wat de meerwaarde van Rijk Onderwijs voor hun studenten is. De scores op de schaal Fase 0 tot en met Fase 3 corresponderen met de gegevens die door de focusgroep zijn verzameld. Deelnemers geven aan dat over het algemeen docententeams nog niet zo bezig zijn met wat de waarde van de onderwijsvernieuwing voor de studenten is. Dat ligt volgens hen vermoedelijk anders voor de ontwikkeldocenten in de Rijk teams omdat die al bezig zijn met de daadwerkelijke realisatie.

3.2.2. De niveaus van gebruik

De opeenvolgende gebruiksniveaus geven de ontwikkeling weer die de docent doormaakt bij het verwerven van nieuwe vaardigheden die nodig zijn om de vernieuwing toe te passen. De gemiddelde scores van de variabelen gebruik liggen redelijk dicht bij elkaar, maar zijn niet oplopend in de opeenvolgende niveaus. De variabele niveau 0 ('geen gebruik') heeft namelijk met $M = 3.96$, $SD = 0.90$, de hoogste gemiddelde score. Een hoge gemiddelde score wil zeggen dat men de vernieuwing nog niet gebruikt maar wel meer betrokken wil worden. De gemiddelde score van 'voorbereidend gebruik' daarentegen is met $M = 3.47$, $SD = 0.99$, lager dan de gemiddelde scores op 'geen gebruik' en 'mechanisch gebruik' $M = 3.74$, $SD = 0.76$. Deelnemers in de focusgroep gaven aan dat naar hun mening de ontwikkeldocenten zich vooral bevinden op het niveau van 'mechanisch gebruik' en dat docenten die niet direct bij het ontwikkelen zijn betrokken vooral zijn te vinden in het stadium van 'geen gebruik'. De deelnemers van de focusgroep schatten in dat ze wel zijn geïnformeerd over het Rijk Onderwijs en zij vermoedelijk wel betrokken willen worden bij de vernieuwing.

3.3 Veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie

Een hoge gemiddelde score van de variabele veranderstrategie duidt op top-down en een lage gemiddelde score op een bottom-up veranderstrategie. De gemiddelde score van de schaal veranderstrategie $M = 2.54$, $SD = 0.79$ duidt er op dat respondenten de vernieuwing iets meer bottom-up dan top-down ervaren. In de focusgroepbijeenkomst gaven deelnemers uiteenlopende visies op de veranderstrategie. De ene deelnemer gaf daarbij aan dat zij de veranderstrategie als bottom-up heeft ervaren, terwijl een andere docent aangaf dat zijn teamleden de verandering als 'over de schutting gegooid' hebben ervaren. De gemiddelde score van de variabele autonomie $M = 3.36$, $SD = 0.67$ ligt net iets boven de gemiddelde schaalwaarde. Men ervaart over het algemeen enige vrijheid in de wijze waarop men het eigen werk kan organiseren. De schaal pedagogisch-didactisch bekwaam meet de mate waarin docenten vinden dat zij beschikken over de pedagogisch-didactische vaardigheden die passen bij Rijk Onderwijs. De relatief lage gemiddelde score op de variabele pedagogisch-didactisch

bekwaam $M = 1.67$, $SD = 0.70$ duidt er op dat de ondervraagde docenten vinden dat vaardigheden zoals onderwijsontwikkeling, rekening houden met leervoorkeuren en kunnen toepassen van digitale didactiek, tot hun repertoire behoren.

3.4 Samenhang tussen betrokkenheid, gebruik, veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie

Tabel 2 toont de Pearson's correlatiecoëfficiënten van de samenhang tussen de schalen van betrokkenheid, gebruik, veranderstrategie, autonomie en pedagogisch-didactisch bekwaam.

Met betrekking tot de samenhang tussen betrokkenheid en gebruik bestaat er bij alle niveaus van gebruik een significante relatie met betrokkenheidsfase 0 (bewustwording). De sterkte van de relatie loopt op in de opeenvolgende niveaus van gebruik: 'geen gebruik' $r = 0.61$, $p < 0.01$, 'voorbereidend gebruik' $r = 0.65$, $p < 0.01$ en 'mechanisch gebruik' $r = 0.68$, $p < 0.01$. Van de variabelen betrokkenheidsfasen 1, 2 en 3 is alleen een samenhang te zien tussen de variabele betrokkenheidsfase 2 (consequenties voor studenten) en de variabele 'geen gebruik' $r = 0.34$, $p < 0.05$.

Met betrekking tot de samenhang tussen veranderstrategie enerzijds en betrokkenheid en gebruik anderzijds, laat veranderstrategie een positieve samenhang zien met betrokkenheidsfase 2 en 3: $r = 0.31$, $p < 0.05$, $r = 0.33$, $p < 0.05$ en met alle niveaus van gebruik: variërend van $r = 0.29$ tot en met $r = 0.39$.

De schaal pedagogisch-didactisch bekwaam vertoont een sterke samenhang met het 'voorbereidend' en vooral het 'mechanisch gebruik' $r = 0.42$, $p < 0.01$, $r = 0.54$, $p < 0.01$. Ook is er een significante correlatie $r = 0.38$, $p < 0.01$ tussen pedagogisch-didactisch bekwaam en betrokkenheidsfase 0 (bewustwording).

Autonomie heeft een (matig) negatieve samenhang met betrokkenheidsfase 3 $r = -0.28$, $p < 0.05$, met 'geen gebruik' $r = -0.39$, $p < 0.01$ en met 'mechanisch gebruik' $r = -0.28$, $p < 0.05$.

Tabel 2

Samenhang tussen betrokkenheid, gebruik, veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie.

Variabelen	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Betrokkenheid									
1. Betr f0									
2. Betr f1	-0.02								
3. Betr f2	0.27*	0.17							
4. Betr f3	0.35**	0.41**	0.43**						
Gebruik									
5. Geen gebr	0.61**	0.02	0.34*	0.18					
6. Voorb gebr.	0.65**	-0.12	0.15	0.15	0.69**				
7. Mechanisch gebr.	0.68**	-0.13	0.17	0.05	0.65**	0.76**			
8. Veranderstrategie	0.26	0.08	0.31*	0.33*	0.29*	0.32*	0.39**		
9. Ped. didac. bekw.	0.38**	-0.22	-0.07	0.00	0.17	0.42**	0.54**	0.33*	
10. Autonomie	-0.25	-0.18	-0.10	-0.28*	-0.39**	-0.28*	-0.22	-0.13	-0.07

** *Correlatie significant bij $p < 0.01$, tweezijdig getoetst*

* *Correlatie significant bij $p < 0.05$, tweezijdig getoetst*

3.5 De invloed van veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie op betrokkenheid en gebruik

Om een verband te ontdekken tussen enerzijds de veranderstrategie, pedagogisch-didactische bekwaamheid en autonomie en anderzijds betrokkenheid en gebruik zijn multiple lineaire regressie analyses uitgevoerd. De regressie is voor betrokkenheid vier keer uitgevoerd met als afhankelijke variabelen de vier betrokkenheidsfasen. Voor gebruik is de regressie drie keer uitgevoerd met als afhankelijke variabelen de verschillende niveaus van gebruik.

3.5.1 Gebruik, veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie als voorspellers van betrokkenheid

Er zijn geen significante voorspellers voor de betrokkenheidsfasen 0 en 1 gevonden. De variantie van betrokkenheidsfase 0 (bewustwording) wordt voor 53% verklaard door de variabelen gebruik en de overige variabelen. Dit is een veel hoger percentage dan in de hogere fasen van betrokkenheid. Er is één significante voorspeller voor betrokkenheidsfase 2 gevonden, namelijk, de ervaren veranderstrategie $\beta = 0.63$, $p < 0.05$. Veranderstrategie is ook bij betrokkenheidsfase 3 de enige significante voorspeller $\beta = 0.61$, $p < 0.05$ (zie Tabel 3).

Tabel 3
Voorspellers van de variabelen betrokkenheid van de vernieuwing, standaard regressie coëfficiënt (β).

Predictoren	Afhankelijke variabelen: betrokkenheid			
	Fase 0	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Gebruik				
Geen gebruik	0.35	0.10	0.71	0.09
Voorbereidend gebruik	0.26	-0.20	-0.23	0.21
Mechanisch gebruik	0.54	-0.13	0.03	-0.47
Veranderstrategie	-0.05	0.30	0.63*	0.61*
Autonomie	-0.03	-0.40	0.10	-0.46
Ped. didac. bekw.	0.14	-0.37	-0.43	-0.11
R^2	0.53	0.12	0.21	0.20
F	8.86**	1.12	2.14	1.96

** significant bij $p < 0.01$ * significant bij $p < 0.05$

3.5.2 Betrokkenheid, veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie als voorspellers van gebruik

Twee significante voorspellers zijn gevonden voor ‘geen gebruik’, namelijk, betrokkenheidsfase 0 met $\beta = 0.40$, $p < 0.01$ en autonomie met $\beta = -0.38$, $p < 0.01$. De gezamenlijke predictoren verklaren 51% van de variantie van de variabele ‘geen gebruik’. Het ervaren van autonomie, of te wel het gevoel te hebben van regelruimte op de werkzaamheden, heeft een negatieve invloed op het ‘geen gebruik’. Betrokkenheidsfase 0 is de enige significante voorspeller met $\beta = 0.34$, $p < 0.01$, voor de variabele ‘voorbereidend gebruik’, waarbij wederom 51% van de variantie van de variabele ‘voorbereidend gebruik’ wordt verklaard. Tenslotte zijn er vier significante voorspellers voor de variabele ‘mechanisch gebruik’, namelijk, betrokkenheidsfase 0 met $\beta = 0.35$, $p < 0.01$, betrokkenheidsfase 3 met $\beta = -0.17$, $p < 0.01$, ervaren veranderstrategie met $\beta = 0.21$, $p < 0.05$ en de variabele pedagogisch-didactisch bekwaam met $\beta = 0.27$, $p < 0.05$. De gezamenlijke predictoren verklaren 64% van de variantie van de variabele ‘mechanisch gebruik’ (zie Tabel 4).

Tabel 4
Voorspellers van de variabelen gebruik van de vernieuwing, standaard regressie coëfficiënt (β).

Predictoren	Afhankelijke variabelen: gebruik van de vernieuwing		
	Geen gebruik	Voorbereidend gebruik	Mechanisch gebruik
Betrokkenheid			
Betr f0	0.40**	0.34**	0.35**
Betr f1	0.01	-0.06	0.00
Betr f2	0.11	0.00	0.04
Betr f3	-0.17	-0.09	-0.17**
Veranderstrategie	0.17	0.19	0.21*
Autonomie	-0.38**	-0.24	-0.12
Ped. didac. bekw.	-0.12	0.19	0.27*
R^2	0.51	0.51	0.64
F	6.91**	6.83**	11.52**

** significant bij $p < 0.01$ * significant bij $p < 0.05$

De ervaren veranderstrategie en de pedagogisch-didactische bekwaamheid krijgen pas op het niveau van ‘mechanisch’ gebruik significante invloed. Dan valt nog op dat autonomie alleen significante invloed heeft op het ‘geen gebruik’. Het ervaren van autonomie heeft een negatieve invloed op dit niveau van gebruik.

4. Conclusie en Discussie

4.1 Bespreking van de resultaten

Dit onderzoek is uitgevoerd om het implementatieproces van de invoering van een nieuw onderwijskundig model te begrijpen. Daarvoor is onderzocht in welke fase van betrokkenheid en niveau van gebruik docenten zich bevinden op het moment van het onderzoek. Door de samenhang tussen de fasen van betrokkenheid en het niveau van gebruik te onderzoeken is meer inzicht in het veranderingsproces verkregen. De onderzochte samenhang tussen de factoren pedagogisch-didactische bekwaamheid en autonomie geven een beeld van de rol die deze factoren spelen in de onderwijsinnovatie. Een survey-onderzoek vond plaats onder 165 respondenten van een ROC en had een respons van 33%. In een focusgroepbijeenkomst, waaraan 11 medewerkers deelnamen, zijn de resultaten van de survey verklaard en verdiept. In de onderstaande paragrafen worden de resultaten per deelvraag besproken.

4.2 Betrokkenheid en gebruik

De eerste deelvraag gaat over de fase van betrokkenheid waarin de docenten zich bevinden. Uit de verkregen resultaten blijkt dat de meeste docenten zich bevinden in betrokkenheidsfase 1 (persoonlijke betrokkenheid/informatie) en betrokkenheidsfase 0 (bewustwording). Dit wijst erop dat de docenten zich over het algemeen bewust zijn dat door de invoering van het nieuwe onderwijskundig model er wijzigingen in hun persoonlijke werksituatie zullen optreden. Zij verdiepen zich in het model en bereiden zich voor op het gebruik. Docenten zijn in dit stadium meer bezig met de impact van de verandering voor zichzelf dan dat zij zich afvragen wat de meerwaarde van de vernieuwing is voor de student. Men bevindt zich dus vooral in de variant 'zelfbetrokkenheid' (Van den Berg & Vandenberghe, 1995). In aanvulling hierop vermoeden de deelnemers van de focusgroep dat docenten die meer actief betrokken zijn bij de vormgeving en uitvoering van de innovatie al in een hogere fase van betrokkenheid zitten. Deze docenten proberen zich stap voor stap de nieuwe manier van onderwijs ontwikkelen eigen te maken (betrokkenheidsfase 3 beheersing).

De tweede deelvraag gaat over het niveau van gebruik. De resultaten laten zien dat de meeste docenten zich bevinden op het niveau 'geen gebruik'. Zij zijn geïnformeerd over het nieuwe onderwijskundige model, maar ontwikkelen nog geen onderwijs volgens dit model. Uit de resultaten blijkt wel dat zij het nieuwe onderwijskundig model willen gaan gebruiken. De score van het volgende gebruiksniveau, het 'voorbereidend gebruik', wijst erop dat docenten zich niet uitgebreid voorbereiden op de innovatie. Ook de leden van de focusgroep vermoeden dat de docenten die al onderwijs volgens het nieuwe onderwijskundig concept ontwikkelen zich niet uitgebreid voorbereiden maar zich het

gedachtengoed aldoende eigen maken. De hoge score op het hoogste niveau van gebruik in dit onderzoek, het ‘mechanisch gebruik’, is opvallend aangezien men zou verwachten dat alleen docenten die al onderwijs volgens het nieuwe model ontwikkelen hier hoog op scoren. Een verklaring zou kunnen zijn dat docenten die nog geen onderwijs volgens het nieuwe model ontwikkelen vinden dat zij al volgens het nieuwe onderwijskundig model werken en het niet nodig vinden informatie in te winnen en met collega’s te praten om zich een beeld te vormen hoe het onderwijs eruit komt te zien (Spillane, Reiser & Reimer, 2002). Wat ook mogelijk is, zoals Hall en Hord (2011) aangeven, is dat docenten druk op zoek gaan naar informatie en al pogingen doen onderdelen van de vernieuwing in praktijk te brengen.

4.3 Samenhang tussen betrokkenheid en gebruik

De derde deelvraag gaat over de samenhang tussen betrokkenheid en gebruik. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is de relatie tussen de fasen van betrokkenheid en de niveaus van gebruik onderzocht. Dat betrokkenheid en gebruik samenhangen, zoals Van den Berg en Vandenberghe (1995) en Hall en Hord (2011) hebben geconstateerd, wordt ten dele bevestigd. Er is een positieve samenhang te zien tussen de mate van betrokkenheid in betrokkenheidsfase 0 en de mate van uitvoering in alle gebruiksniveaus. Deze relatie blijft sterk in alle opeenvolgende niveaus van gebruik. Alleen bij betrokkenheidsfase 0 is de mate van betrokkenheid een voorspeller van alle niveaus van gebruik. In de betrokkenheidsfasen 1 en 3 is de samenhang met de niveaus van gebruik minimaal. Dit komt overeen met de bewering van Hall en Hord (2011) die aangeven dat de samenhang tussen betrokkenheid en gebruik niet lineair is. Betrokkenheid zorgt, zoals Van den Berg en Vandenberghe (1995) aangeven, voor motivatie om het gebruik van de vernieuwing op een hoger niveau te krijgen. In dit onderzoek is dat alleen waar te nemen bij betrokkenheidsfase 0. In de hogere fasen van betrokkenheid is er bijna geen samenhang meer te zien. Behalve tussen de variabelen betrokkenheidsfase 2 en ‘geen gebruik’ is een matig positieve samenhang. Dit is opvallend omdat volgens Van den Berg en Vandenberghe (1995) en Hall en Hord (2011) eerder een samenhang met betrokkenheidsfase 2 wordt verwacht na ‘voorbereidend gebruik’. Het lijkt erop dat docenten, naarmate zij dichterbij het punt komen om de innovatie te gebruiken (‘geen gebruik’), zich steeds meer afvragen wat de consequentie voor de student zal zijn (betrokkenheidsfase 2). Maar dat nadat ze de innovatie daadwerkelijk gebruiken (‘voorbereidend gebruik’) zij daar minder mee bezig zijn.

Dan valt nog op dat betrokkenheidsfase 3 (beheersing) een matig negatieve voorspeller is van het ‘mechanisch gebruik’. Dit kan mogelijk duiden op stagnatie, zoals is beschreven door Ter Beek (1992) en Geijsel (1994). Zij stellen dat het gebruik in een hogere betrokkenheidsfase stagneert vanwege een tekort aan geschikte middelen. De deelnemers van de focusgroep herkennen dit bij de docenten die voorop lopen in de innovatie. Deze voorlopers lopen er tegenaan dat benodigde faciliteiten niet altijd beschikbaar zijn. Voor deze docenten ligt de betrokkenheid voor op het gebruik.

Terwijl volgens Ter Beek (1992) en Geijssel (1994) de docenten, die nog niet zo bij de innovatie betrokken zijn (betrokkenheidsfase 0) en straks wel de innovatie gaan uitvoeren, het proces van betrokkenheid niet hebben doorgemaakt. Bij deze docenten ligt het gebruik voor op de betrokkenheid. Dit kan als bedreigend worden ervaren met als risico dat er weerstand ontstaat.

4.4 Veranderstrategie, pedagogisch-didactisch bekwaam en autonomie

De vierde deelvraag betreft de invloed van de ervaren veranderstrategie, pedagogisch-didactische bekwaamheid en autonomie op de betrokkenheid en het gebruik.

Veranderstrategie

De resultaten van het onderzoek tonen aan dat de door respondenten waargenomen veranderstrategie iets meer bottom-up dan top-down wordt ervaren. De ervaren veranderstrategie heeft een positieve samenhang met de hogere fasen van betrokkenheid en alle niveaus van gebruik. De samenhang neemt in de oplopende fasen van betrokkenheid en niveaus van gebruik licht toe. Dit wil zeggen dat wanneer men de veranderstrategie meer als bottom-up ervaart de gemiddelde scores van de variabelen betrokkenheidsfase 2 en 3 en gebruik toenemen. Hierbij toont veranderstrategie zich als een sterke voorspeller van betrokkenheid in betrokkenheidsfase 2 en 3 en een matige voorspeller van mechanisch gebruik. Dit kan betekenen dat bij het ervaren van een bottom-up veranderstrategie de docent meer vertrouwen krijgt dat de innovatie een meerwaarde voor de student oplevert (betrokkenheidsfase 2) en dat de docent, zoals Verbiest (2011) aangeeft, het belangrijk vindt mede invulling te geven aan de vernieuwing (betrokkenheidsfase 3 en 'mechanisch gebruik'). Er moet wel rekening worden gehouden met, zoals ook de deelnemers van de focusgroep aangeven, dat docenten de veranderstrategie vaak verschillend ervaren. Wat de ene docent ervaart als top-down kan voor de andere docent voelen als bottom-up.

De resultaten van dit onderzoek bevestigen vooral het belang van een voldoende bottom-up benadering. De docent wil vrijheid om te experimenteren met het nieuwe onderwijs en meedenken hoe het onderwijs er uit komt te zien. Uit de literatuur blijkt dat een combinatie van bottom-up en top-down, een benadering waarin de kaders worden bepaald maar de verdere invulling door de docent wordt uitgewerkt (Van der Zee, 1995) het beste werkt bij de implementatie van een onderwijsvernieuwing.

Autonomie

De gemiddelde score van de variabele autonomie laat zien dat docenten over het algemeen veel regelvrijheid in hun werk ervaren. De schaal autonomie correleert met drie schalen, te weten, betrokkenheidsfase 3, geen gebruik en voorbereidend gebruik. Bij alle drie is er sprake van een negatieve correlatie. Deze samenhang geeft weer dat naarmate men meer autonomie ervaart de mate

van betrokkenheid in fase 3 (beheersing) en de mate van gebruik in de variabelen ‘geen gebruik’ en ‘voorbereidend gebruik’ afneemt. De variabele autonomie is een negatieve voorspeller van de variabele ‘geen gebruik’. Men zou verwachten dat autonomie, betrokkenheid en gebruik een positieve samenhang zouden laten zien. De negatieve samenhang kan erop duiden dat een docent die veel autonomie ervaart de innovatie afwijst, zowel op het moment van daadwerkelijk toepassen van de innovatie (betrokkenheidsfase 3) als op het moment dat de docent zich aan het voorbereiden is en voor zichzelf een besluit moet nemen om mee te gaan in de onderwijsvernieuwing (‘geen gebruik’ en ‘voorbereidend gebruik’). Het resultaat kan ook wijzen op, zoals De Jonge et al. (1994) aangeven, dat niet alleen te weinig maar ook teveel autonomie kan leiden tot onzekerheid, wat in dit onderzoek vertaald kan worden naar angst voor het onbekende en angst voor verlies van grip op de situatie waardoor het gebruik afneemt.

Pedagogisch-didactisch bekwaam

De lage gemiddelde score op de variabele pedagogisch-didactisch bekwaam duidt er op dat de docenten vinden dat taken zoals rekening houden met leervoorkeuren en kunnen toepassen van digitale didactiek, horen bij de rol van een docent. Vooral bij het ‘mechanisch gebruik’ is een sterke samenhang te zien met de variabele pedagogisch-didactisch bekwaam. Op het niveau van ‘mechanisch gebruik’ maakt de docent zich stap voor stap de innovatie eigen. Op dat moment zal de docent daadwerkelijk ervaren dat er een groter beroep wordt gedaan op het pedagogisch-didactisch handelen, het toepassen van digitale didactiek en de ontwikkeling van resultaatverantwoordelijke, multidisciplinaire teams (Van Veldhuizen, 2011; Van den Berg, 1999; Van den Berg & Doets, 2005a, 2005b). Voorts is er een lichte samenhang te zien tussen de variabelen pedagogisch-didactisch bekwaam en betrokkenheidsfase 0 (bewustwording) dat zou er op kunnen wijzen dat docenten bij aanvang van de innovatie zich bewust worden dat hun rol als docent gaat veranderen.

4.5 Reflectie op de gehanteerde onderzoeksopzet

Terugkijkend op de opzet en uitvoering van het onderzoek worden hieronder puntsgewijs een aantal factoren beschreven die invloed hebben gehad op de kwaliteit en met name de betrouwbaarheid en de generaliseerbaarheid van het onderzoek. Een sterk punt van het onderzoek is dat daar waar mogelijk gebruik is gemaakt van bestaande vragenlijsten wat de validiteit verhoogt. Waar geen bestaande meetinstrumenten voorhanden waren, zijn zelf schalen ontwikkeld, zoals de schalen voor het meten van de gebruiksniveaus. Ondanks het advies van Hall en Hord (2011) zijn de niveaus van gebruik gemeten met een vragenlijst, omwille van de beperkte beschikbare tijd. Voor dit onderzoek was dat een goed besluit aangezien het in dit onderzoek gaat om het begrijpen van het innovatieproces, zodat in verschillende fasen van betrokkenheid passende interventies gedaan kunnen worden en waarbij het erom gaat hoe de docent de verandering ervaart en welke ondersteuning hij op een bepaald moment

nodig heeft. Het feit dat de docent zelf de vragen beantwoordt over zijn gedrag past daarom in dit onderzoek.

Als tweede punt kan genoemd worden het gunstige effect van de focusgroep op de validiteit van het onderzoek. De kans dat de resultaten van het kwantitatieve deel overeenkomen met de werkelijkheid werd hierdoor vergroot. Dit komt omdat opvallende resultaten in de focusgroep werden verdiept en verklaard. Daarnaast hebben de leden van de focusgroep ideeën aangedragen voor de aanbevelingen.

Een derde punt is dat het onderzoek alleen een beeld geeft van betrokkenheid en gebruik bij de start van de innovatie. Inzicht in de ontwikkeling van betrokkenheid en gebruik gedurende een langer tijdsbestek zou nog meer bruikbare informatie kunnen opleveren.

Als laatste punt, de lage respons biedt het onderzoek onvoldoende basis voor het generaliseren van de resultaten naar de gehele populatie van docenten in dit ROC, noch is het mogelijk de resultaten naar andere instellingen te generaliseren, toch biedt het waardevolle informatie voor het vervolg van de implementatie binnen Rijn IJssel en toekomstige onderwijsveranderingen binnen het MBO.

4.6 Aanbevelingen

Voor vervolgonderzoek

In de oorspronkelijke instrumenten van Van den Berg en VandenBerghe werden de vragen over het gebruik van de vernieuwing afgenomen met een interview. Dit is erg tijdsintensief. Daarom is in dit onderzoek gekozen voor een vragenlijst. Als basis voor het maken van de vragen over het gebruik is het interviewschema van Van den Berg en Vandenberge (1995) gehanteerd. De Cronbach alpha's van de ontwikkelde schalen gebruik liggen net op de grens van acceptabel. Het is wenselijk de voor dit onderzoek ontwikkelde schalen van gebruik te optimaliseren om tot een meer betrouwbare meting van het gebruik te komen.

Om een beeld te krijgen van de ontwikkeling van betrokkenheid en gebruik over een langere periode is het aan te bevelen een longitudinaal onderzoek uit te voeren. Het volgen van de ontwikkeling van teams over een langere periode kan interessante informatie bieden. Daarbij kan ook het effect van de interventies in de verschillende fasen van betrokkenheid worden onderzocht.

Een aantal factoren kunnen bijdragen om een hogere respons op de vragenlijst te verkrijgen. Als eerste rekening houden met het moment waarop het onderzoek wordt uitgevoerd. In een beginstadium van een implementatie van een nieuw onderwijskundig model zijn betrokkenen misschien zelf nog onzeker (betrokkenheidsfase 0) en voelen daarom niet de noodzaak om deel te nemen aan een onderzoek. Daarnaast is duidelijkheid van rollen en verantwoordelijkheden nodig om teamleden te motiveren de vragenlijst in te vullen. Als bijvoorbeeld een implementatie van een onderwijskundig model samenvalt met een reorganisatie is niet altijd duidelijk wie medewerkers moet stimuleren en motiveren de vragenlijst in te vullen.

In dit onderzoek is de mate waarin docenten van ROC Rijn IJssel in het algemeen betrokken zijn bij de vernieuwing onderzocht. Een zinvolle aanvulling op het onderzoek zou zijn om de betrokkenheid en het gebruik per individuele docent te onderzoeken. De resultaten van dit onderzoek doen vermoeden dat er grote verschillen in betrokkenheid en gebruik zit tussen de docenten binnen een team. Een vervolgonderzoek hiernaar is wenselijk.

Voor de onderwijspraktijk

Tenslotte een aantal aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Het antwoord op deelvraag 1 laat zien dat docenten vragen hebben over wijzigingen in hun persoonlijke werksituatie die kunnen ontstaan door de onderwijsvernieuwing. Het is aan te bevelen om empathisch te zijn over deze gevoelens van onzekerheid. Het kan helpen om duidelijk aan te geven welke relatie het nieuwe onderwijs heeft met andere prioriteiten die kunnen conflicteren in termen van inzet van energie en tijd. Daarbij is het belangrijk om consistent te zijn in wat gezegd is over de verwachtingen en wat het gebruik van het nieuwe onderwijs met zich meebrengt.

In het antwoord op de derde deelvraag komt tot uiting dat de mate van betrokkenheid in betrokkenheidsfase 0 een belangrijke voorspeller is van alle niveaus van gebruik. Dit wijst erop dat docenten ook in de hogere niveaus van gebruik behoefte hebben aan informatie over het nieuwe onderwijskundige model. Dit benadrukt het belang om voorbeelden, best practices, verwijzingen naar goede bronnen, artikelen, mededelingen op een digitaal platform, ook in een later stadium van de innovatie te blijven geven. Ook helpt het om docenten aan te moedigen om ervaringen met collega's uit te wisselen. Het feit dat de mate van betrokkenheid in betrokkenheidsfase 3 een matig negatieve voorspeller is van het mechanisch gebruik kan duiden op stagnatie door een tekort aan geschikte middelen. Door middelen tijdig beschikbaar te stellen kan bijdragen dit te voorkomen.

In deelvraag 4 komt tot uiting dat de ervaren veranderstrategie een sterke voorspeller is van betrokkenheidsfasen 2 en 3. Het ervaren van een bottom-up benadering lijkt gunstig voor de betrokkenheid. Het bepalen van uitgangspunten waarbinnen de docenten alle vrijheid hebben hun onderwijs vorm te geven kan daarbij helpen. Het is belangrijk docenten niet alleen te informeren, maar vooral ook actief te betrekken in het meedenken en -werken aan het nieuwe concept (Bergen & Van Veen, 2004; Van der Bolt et al., 2006). Hierdoor krijgen docenten vertrouwen dat zij invloed hebben op het vormgeven het onderwijs en dat het nieuwe model een meerwaarde levert voor studenten. Bij de start van de innovatie moet de organisatie zich realiseren dat teveel autonomie ook kan leiden tot een negatief effect op de betrokkenheid en het gebruik, wat zich kan uiten in onzekerheid. Het kan juist van belang zijn de docent te ondersteunen bij het organiseren van zijn veranderende werkzaamheden. Daarbij benadrukkend dat hij regelruimte over zijn werkzaamheden behoudt, maar daarbij wel hulp kan krijgen. Het ervaren van veel autonomie kan ook leiden tot afwijzen van de innovatie. Belangrijk is voor autonomie de juiste balans te vinden. Als laatste is het aan te bevelen om

te professionaliseren op het moment dat de docent daadwerkelijk de innovatie toepast. Want er blijkt een sterke samenhang te zijn tussen het mechanisch gebruik en de pedagogisch-didactisch bekwaam. Dit kan erop wijzen dat de docent zich op dat moment realiseert dat hij bepaalde competenties nodig heeft. Dan zullen trainingen een positieve invloed hebben op het gebruik.

In Bijlage 12 is een overzicht gegeven van mogelijke interventies die passen bij een bepaalde fase van betrokkenheid. Dit zijn interventies aangedragen door de deelnemers van de focusgroep en interventies gevonden in de literatuur (Van den Berg & Vandenberghe, 1995; Hall & Hord, 2011).

5. Referenties

- Anderson, S. E. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331-367.
- Beek, A. ter (1992). *Betrokkenheidsinstrumenten vergeleken: een exploratieve analyse van het interview 'Gebruiksniveaus van innovatie' en de Rasch-schaal 'Intensiviteit van betrokkenheid'*. (Doctoraal scriptie). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum / Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Belle, M. (2011). *Bel-leef opleidingskundig ontwerp. Geraadpleegd op 1 mei 2014, van <http://www.bel-leef.nl/pages/148821/Projecten.html>*.
- Berg, R. van den (1985). Het betrokkenheidsmodel: Op enkele aspecten nader bekeken. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10, 173-180.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1981a). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijssen.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1981b). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijssen.
- Berg, R. van den (1993a). The Concerns-Based Adoption Model in the Netherlands, Flanders and the United Kingdom: State of the art and perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 19, 51-63.
- Berg, R. van den (1993b). Grootschalig innoveren is geen mathematische grootheid. *School & Begeleiding*, 39, 2-7.
- Berg, J. van den, & Doets, C. (2005a). *Rapportage startfase proeftuinen herontwerp MBO stand van zaken 1 februari 2005*. Ede: Gemeenschappelijk Procesmanagement Competentiegericht Beroepsonderwijs.
- Berg, J. van den, & Doets, C. (2005b). *Een dag zonder leren is een verloren dag. Onderzoek proeftuinen 2004-2005*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (red.) (1995). *Wegen van betrokkenheid, reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (red.) (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Bergen, T., & Veen, K. van (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- Berkhout, J., Buuren, H. van, Hummel, H., & Slootmaker, A. (2009). *Onderzoek de basis*. Groningen/Houten: Noordhoff.

- Bolt, L. van der, Studulski, F., Vegt, A.L. van der, & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties - Een verkenning op basis van literatuur*. Utrecht: Sardes.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their role in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 40-87). San Francisco Ca: Jossey-Bass.
- De Bruijn, E. (2003). *De pedagogisch-didactische benadering in de beroepskolom. Bouwstenen voor een herontwerp*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Bruijn, E. de (2008). Adaptief beroepsonderwijs: Leren en opleiden in transitie. In W. Houtkoop, S. Karsten, & A.M.L. van Wieringen (Eds.), *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs. Jaarboek 2005-2006 van het Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie* (pp. 83-103). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bussemaker, J., Ministerie van OC&W (2014). Kamerbrief: Een toekomstgericht middelbaar beroepsonderwijs. Opgehaald op 13 augustus 2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2014/06/02/innovatief-en-kleinschalig-mbo-moet-meer-vaktalenten-opleiden.html>.
- Coburn, C.E. (2004). Beyond decoupling: rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of education*, 77, 211-244.
- Coonen, W. (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing* Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland, Ruud de Moor Centrum. (ook verschenen als handelseditie bij uitgeverij Garant).
- Cunningham, C., Woodward, C., Shannon, H., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenboom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Floyd S.W., & Wooldridge B. (1996). *The strategic middle manager. How to create and sustain competitive advantage*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1993). Innovation, reform, and restructuring strategies. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievement of American education, ASCD 1993 Yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Geijsel, F. (1994). *Onderzoek naar het innovatieve vermogen van scholen in het basisonderwijs*. (Doctoraalscriptie). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum / Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Geurts, J. (2003). *Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. Gids voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie*. 's Gravenhage: Elsevier.

- Hall, G., & Hord S. (2006). *Implementing change: Patterns, principles and potholes* (2nd ed.). Boston: Pearson Education.
- Hall, G., & Hord S. (2011). *Implementing change: Patterns, principles and potholes* (3rd ed.). Boston: Pearson Education.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hulscher, M., Wensing, M., & Grol, R. (2000). *Effectieve implementatie: Theorieën en strategieën*. Den Haag: ZonMw / Werkgroep Onderzoek Kwaliteit (WOK) / Universiteit Nijmegen/ Universiteit Maastricht.
- Jonge, J. de, Landeweerd, J., & Breukelen, G. van (1994). De Maastrichtse Autonomielijst: Achtergrond, constructie en validering. *Gedrag en organisatie*, 7, 27-41.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Loos, W. (2008). *Het bevorderen van de implementatiekracht van het NISB*. Twente: Universiteit Twente.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Bakker J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (V)MBO*. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Meriënboer, J. van, Kirschner, P. (2013). *Ten steps to complex learning*. New York: Routledge.
- Nijhof, W., Franssen, H., Hoeben, W., & Wolbert, R. (1995). *Handboek curriculum: Modellen, theorieën, technologieën*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Parker, S. K., & Wall, T. D. (1998). *Job and work design: Organizing work to promote well-being and effectiveness*. San Francisco, CA: Sage.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91 (3), 636-652.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers and curriculum change: a balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1). 1-23.
- Runhaar, P., Sanders, K. & Slegers, P. (2009). *De school als ontwikkelplek voor leraren. Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Rutherford, R. (1990). *The Concerns-Based Adoption Model: Evolution and utilization*. Paper presented at the CBAM conference in the Netherlands. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum / Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

- Sleegers, P., & Leithwood, K. (2010). School development for teacher learning and change. In: Baker, E., McGraw, B., & Peterson P. (Eds.) *International encyclopedia of education (3rd edition)*. Oxford, UK: Elsevier Scientific Publishers, 7, 557-561.
- Spillane, J.P., Reiser, B.J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Splunteren, P. van, Bosselaar, H., Koster A., & Boer, N. de(1998). *Werken aan vernieuwing: handreikingen voor ontwikkeling en implementatie van vernieuwingen in de ouderenzorg*. Zon: Ipsefactor.
- Veldhuizen, B. Van (2011). *Werkend leren, lerend werken. Professionele ontwikkeling van docenten in persoonlijk en organisatieperspectief*. Universiteit: Utrecht.
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Apeldoorn: Garant.
- Werkman, R. (2006). *Werelden van verschil. Hoe actoren in organisaties vraagstukken in veranderprocessen hanteren en creëren*. Academisch Proefschrift. Universiteit: Amsterdam.
- Werkman, R., Boonstra, J. & Elving, W. (2005). Complexiteit en weerbaarheid in veranderprocessen. Patronen in verandervermogen van Nederlandse organisaties. In: *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie* 5, 5-30.
- Zee, H. van der (1995). 'Het rad van verandering'. In: *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie* 5.

6. Bijlagen

Bijlage 1

Fasen van betrokkenheid (Berg & Vandenberghe, 1985).

0 Bewustwording

De betrokkene vertoont betrokkenheid op de vernieuwing, heeft er veel belangstelling voor of weet veel over de vernieuwing.

1 Persoonlijke betrokkenheid/informatie

De betrokkene is geïnteresseerd in wijzigingen die zullen optreden in zijn persoonlijke werksituatie, in de wijze waarop hij zijn dagelijks werk moet voorbereiden, in de tijd die nodig zal zijn om de vernieuwing te realiseren; hij wil ook de kans krijgen om informatie over de vernieuwing te bestuderen en/of te bespreken en wil weten hoe collega's zich voelen en wat ze allemaal doen.

2 Consequenties voor de leerlingen

Als betrokkene wil men zich vergewissen van de mogelijkheden van de vernieuwing uitgaande van een bepaalde leerlingengroep waarmee men enige ervaring heeft. Men wil een aanduiding over de waarde van de vernieuwing voor de studenten.

3 Beheersing

De aandacht is vooral gericht op de dagelijkse taken en het zo goed mogelijk concreet realiseren van de vernieuwing. Men is op de eerste plaats gericht op het oplossen van praktische problemen die zich vrij regelmatig aanbieden.

4 Samenwerking

De zorg is op de eerste plaats gericht op de samenwerking met collega's met het oog op een betere implementatie van de vernieuwing; men vindt gesprekken en coördinatie met collega's belangrijk.

5 Herziening op basis van ervaring met leerlingen

Men is gericht op een herziening c.q. wijziging van de vernieuwing voor zover dit kan op basis van reacties van leerlingen en op basis van concrete resultaten met leerlingen.

6 Herziening

Men heeft min of meer concrete wijzigingen op het oog en men zou deze in de praktijk willen realiseren; of men ziet duidelijk alternatieven om de huidige vernieuwing te vervangen.

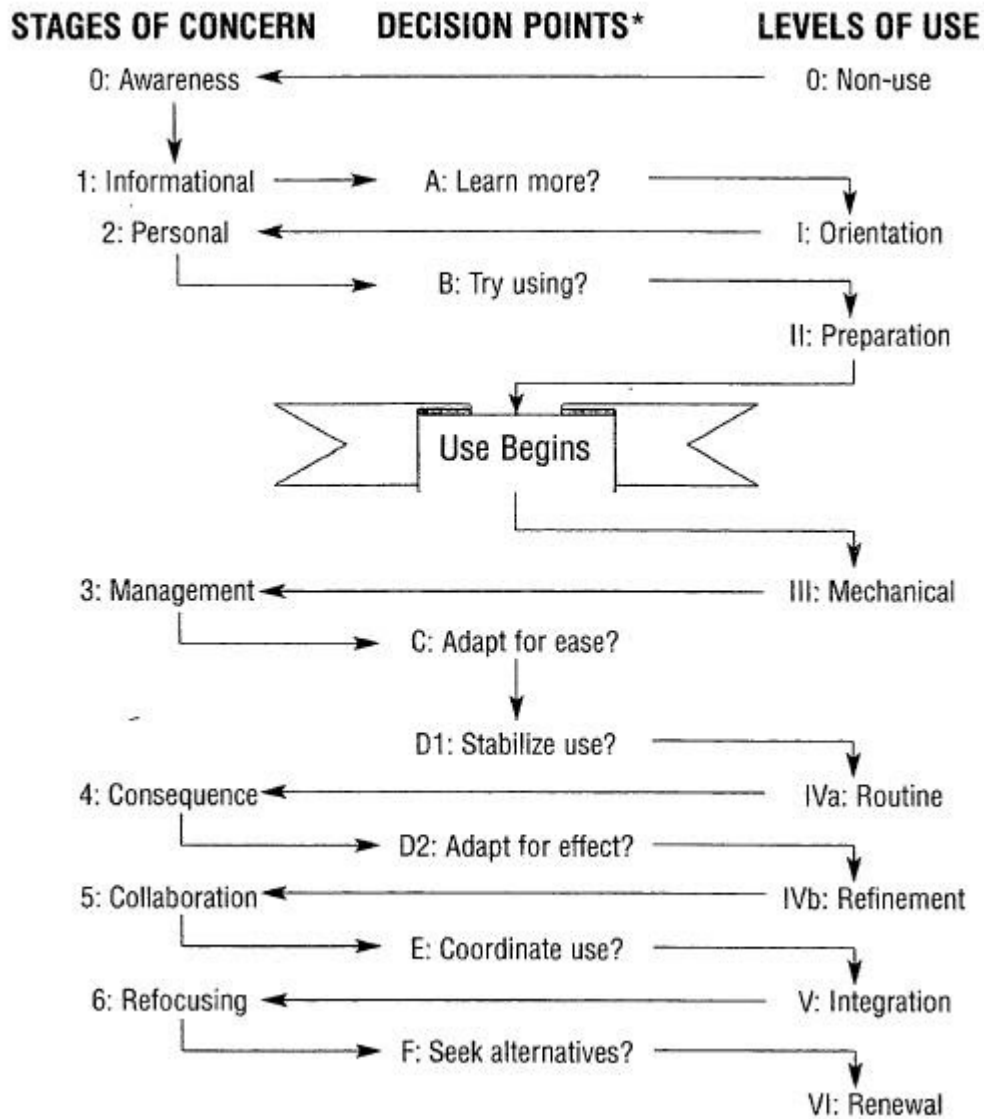
Bijlage 2

Gebruiksniveaus (Van den Berg & Vandenberghe, 1995).

Variant	Niveau		Voorbeeld
Oriëntatie	0	geen gebruik	De betrokken persoon weet veel over de voorgestelde innovatie. Hij is er bij betrokken en probeert om erbij betrokken te worden.
	I	oriëntatie	De betrokkene verwerft of heeft net informatie verworven over de innovatie en onderzoekt / of heeft de waarde van de innovatie voor zijn onderwijs onderzocht en de eisen die de innovatie stelt aan de gebruiker en aan de organisatie.
	II	voorbereiding	De betrokkene bereidt zich voor om de innovatie de eerste keer toe te passen.
Organisatie	III	mechanisch gebruik	De betrokkene is vooral gericht op de toepassing op korte termijn en heeft weinig tijd voor reflectie. Veranderingen in het gebruik zijn meer bedoeld om tegemoet te komen aan eigen problemen dan aan die van de studenten. De betrokkene past de innovatie stap voor stap toe om de verschillende aspecten eigen te maken.
	IV a	routine	Het gebruik van de innovatie krijgt een meer stabiel karakter. Er gebeuren nog weinig aanpassingen en er wordt nog niet gedacht aan verbetering van het gebruik van de innovatie en de gevolgen van het gebruik.
Integratie	IV b	verfijning	De betrokkene wijzigt de innovatie met het oog op een grotere invloed op de studenten waarvoor hij verantwoordelijk is. De wijzigingen zijn gebaseerd op wat de docent weet over de gevolgen van de innovatie voor zijn studenten, op korte en op lange termijn.
	V	integratie	De betrokkene bundelt zijn inspanningen om de innovatie toe te passen met soortgelijke activiteiten van collega's. Met als doel de invloed op studenten te vergroten, waarvoor men samen verantwoordelijk is.
	VI	herziening	De betrokkene evalueert opnieuw de waarde van de innovatie, zoekt naar wijzigingen om de invloed op de leerlingen te vergroten.

Bijlage 3

Relatie tussen fasen van betrokkenheid en niveaus van gebruik (Hall & Hord, 2006).



Bijlage 4

Schalen van de vragenlijst.

Vragenlijst onderdeel	Enkelvoudige variabele / Schaal	Aantal items	Meetniveau	Herkomst
Betrokkenheid				
	Bewustwording	7	ordinaal	Vragenlijst van Van den Berg & VandenBerghe (1995)
	Persoonlijke betrokkenheid	11		
	Consequenties voor leerlingen	5		
	Beheersing	9		
Gebruiksniveau	Geen gebruik	3	ordinaal	Vragen geformuleerd op basis van interview schema van Van den Berg & VandenBerghe (1995)
	Oriëntatie	3		
	Voorbereiding	4		
	Mechanisch gebruik	4		
Veranderstrategie	Top-down / Bottom-up	8	ordinaal	Zelf geformuleerde vragen
Persoonsfactoren	Pedagogisch-didactisch bekwaam	7	ordinaal	Zelf geformuleerde vragen
Organisatiefactoren	Autonomie	10	ordinaal	Maastrichtse Autonomielijst (MAL)
Persoonlijke kenmerken	Team	1	ordinaal	
	Functie	1	ordinaal	
	Speciale taak	1	ordinaal	
	Aantal jaar in onderwijs	1	ratio	
	Deelname focusgroep	1	nominaal	
Totaal aantal items		76		

Bijlage 5

Percentage ingevulde vragenlijsten.

Team	Aantal vragenlijsten gemaïld aan leden van team	Ingevulde vragenlijsten	percentage
Media / Design	34	20	59%
Entree	82	18	22%
Sociaal Cultureel Werk	7	4	57%
Zorg/Zorginstelling	5	2	40%
Tandartsassistente	6	0	0%
Toerisme	19	2	11%
Verkoopspecialist	2	1	50%
Anders	10	7	70%
Totaal	165	54	33%

Bijlage 6

De vragenlijst.

Link naar de vragenlijst:

[Vragenlijst betrokkenheidsonderzoek](#)

Betrokkenheid van docenten bij de ontwikkeling van RIJK Onderwijs

***Vereist**

Betrokkenheid van docenten bij de ontwikkeling van RIJK Onderwijs □ Rijn IJssel heeft in het perspectief de onderwijsvisie beschreven. Deze onderwijsvisie is verder uitgewerkt in het 'RIJK Onderwijsbeleid'. Het omvat uitgangspunten en ontwerpprincipes behorende bij het RIJK concept. De onderwijsteams passen de komende jaren het RIJK concept toe en kleuren het in hun omgeving verder in.

In de verkenningsfase is een aantal teams gestart met het ontwikkelen van RIJK Onderwijs. Aan deze teams wordt gevraagd onderstaande vragenlijst in te vullen. De resultaten van dit onderzoek geven zicht op de benodigde ondersteuning bij het ontwikkelen van RIJK Onderwijs.

De resultaten van de vragenlijst worden gepresenteerd aan een focusgroep. Deze groep zal de resultaten verklaren en zij gaan nadenken over geschikte ondersteuning. Aan het einde van de vragenlijst kunt u aangeven of u deel wilt nemen aan deze focusgroep.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten.

Hebt u vragen of opmerkingen over de vragenlijst dan kunt u deze mailen naar Klaske Smit (k.smit@rijnijssel.nl).

Beantwoord de vragen vanuit uw eigen perspectief. Het gaat erom hoe u de ontwikkeling van RIJK Onderwijs ervaart.

Uitgangspunten RIJK Onderwijs □ Onderstaande 8 vragen hebben betrekking op uw ervaringen met RIJK Onderwijs. Elke vraag heeft 5 keuzemogelijkheden, kies de mogelijkheid die uw mening het beste weergeeft. De betekenis van de cijfers is de volgende:

1. Helemaal mee eens 2. Mee eens 3. Niet eens / niet oneens 4. Mee oneens 5. Helemaal mee oneens □ □ □

1. Ik heb alle vrijheid de te ontwikkelen opleiding(en) een eigen inkleuring te geven * □ □ *Markeer slechts één ovaal.*

1 2 3 4 5

Helemaal mee eens

Helemaal mee oneens

□

2. Ideeën en meningen van docenten zijn van invloed op de verdere ontwikkeling van RIJK Onderwijs

* □ □ *Markeer slechts één ovaal.*

1 2 3 4 5

Helemaal mee eens

Helemaal mee oneens

□

3. Mijn afdelingsmanager/teamleider initieert voor mijn team de ontwikkeling van RIJK Onderwijs * □ □ *Markeer slechts één ovaal.*

1 2 3 4 5

Helemaal mee eens

Helemaal mee oneens

□

4. Ik heb alle ruimte om te experimenteren met het ontwikkelen van RIJK Onderwijs * □ □ *Markeer slechts één ovaal.*

1 2 3 4 5

Helemaal mee eens

Helemaal mee oneens

□

5. De uitgangspunten en ontwerpprincipes van RIJK Onderwijs helpen mij bij het ontwikkelen van opleidingen

* □ □ *Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
Helemaal mee eens						Helemaal mee oneens

6. Er wordt altijd naar mij geluisterd als ik verbeteringen van RIJK Onderwijs voorstel * *Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
Helemaal mee eens						Helemaal mee oneens

7. Er wordt gebruik gemaakt van de ervaringen van de teams om RIJK Onderwijs te optimaliseren * *Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
Helemaal mee eens						Helemaal mee oneens

8. RIJK Onderwijs ontstaat door een cultuur van samen leren en professionaliseren * *Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
Helemaal mee eens						Helemaal mee oneens

Eventuele vragen of opmerkingen over de veranderstrategie kunt u hier vermelden.

Betrokkenheid bij RIJK Onderwijs Onderstaande 32 vragen hebben betrekking op uw betrokkenheid bij het ontwikkelen van RIJK Onderwijs.

Elke vraag heeft 8 antwoordmogelijkheden. Kies de mogelijkheid die het beste uw mening weergeeft. Voor dit deel van de vragenlijst is gebruikgemaakt van het "Betrokkenheidsmodel" van VandenBerghe (1995). Het kan voorkomen dat u een paar vragen erg op elkaar vindt lijken, maar in verband met de betrouwbaarheid zijn deze vragen gehandhaafd.

De betekenis van de cijfers van de schaal is als volgt:

0: deze uitspraak is, gezien mijn huidige situatie niet van toepassing op mij. Deze keuze moet zoveel mogelijk worden vermeden;

1: deze uitspraak heeft slechts in zeer geringe mate op mij betrekking;

4: deze uitspraak heeft gedeeltelijk op mij betrekking;

7: deze uitspraak heeft in zeer sterke mate op mij betrekking.

De cijferrij 1 t/m 7 drukt uit dat men in meerdere of mindere mate bij de ontwikkeling van RIJK Onderwijs betrokken kan zijn. Ook de tussenliggende cijfers 2, 3, 5 en 6 kunt u kiezen. Let goed op het onderscheid tussen '0' en de andere cijfers.

9. Ik ben momenteel sterk geïnteresseerd in wat RIJK Onderwijs inhoudt * *Markeer slechts één ovaal.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	
Niet van toepassing op mij									In sterkte mate op mij

10. Ik weet eigenlijk nog zeer weinig over ontwikkelen van RIJK Onderwijs * *Markeer slechts één ovaal.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	
Niet van toepassing op mij									In sterke mate op mij

11. Ik zou de mogelijkheid om samen met mijn team RIJK Onderwijs te ontwikkelen willen bespreken * *Markeer slechts één ovaal.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	
Niet van toepassing op mij									In sterke mate op mij

12. Op dit ogenblik wil ik de kans krijgen om rustig het ontwikkelen van RIJK Onderwijs te onderzoeken * *Markeer slechts één ovaal.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	
Niet van toepassing op mij									In sterke mate op mij

13. Ik heb op dit moment geen interesse om iets te leren over RIJK Onderwijs * *Markeer slechts één ovaal.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	
--	---	---	---	---	---	---	---	---	--

<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	14. Ik zou willen weten wat andere Rijn IJssel docenten doen op het gebied van RIJK Onderwijs ontwikkelen								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	15. Ik heb op dit ogenblik slechts een vaag idee over ontwikkelen van RIJK Onderwijs								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	16. Ik wil graag weten wie de ontwikkelde opleiding(en) zal gaan vaststellen								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	17. Ik zou willen weten hoe collega's die betrokken zijn bij het ontwikkelen van RIJK Onderwijs zich voelen								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	18. Ik zou willen weten welke hulpmiddelen beschikbaar zijn voor het ontwikkelen van RIJK Onderwijs								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	19. Ik ben niet geïnteresseerd in het ontwikkelen van RIJK Onderwijs								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	20. Ik vrees dat ik nu niet in staat ben onderwijs te ontwikkelen volgens de uitgangspunten van RIJK Onderwijs								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	21. Ik zou meer informatie willen over hoeveel tijd en inspanning het ontwikkelen van RIJK Onderwijs vereist								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	22. Mijn huidige belangstelling voor RIJK Onderwijs is klein								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	23. Ik denk dat diegenen die RIJK Onderwijs voorstellen teveel van mij verwachten								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	24. Ik heb vooral behoefte aan precieze informatie over RIJK Onderwijs								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	25. Ik zou willen weten wat met RIJK Onderwijs wordt beoogd								
	<i>*<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>Markeer slechts één ovaal.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7

	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	26. Ik weet niet wat RIJK Onderwijs inhoudt * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	27. Het met elkaar ontwikkelen van RIJK Onderwijs neemt veel van mijn tijd in beslag * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	28. Ik maak mij zorgen over de tijd die ik moet besteden aan het oplossen van praktische problemen bij het ontwikkelen van RIJK Onderwijs * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	29. Ik vrees dat mijn persoonlijke belangen en verantwoordelijkheden straks bij de uitvoering van RIJK Onderwijs in conflict zullen komen * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	30. Ik ben zo in beslag genomen door andere zaken, dat ik weinig aandacht kan besteden aan het ontwikkelen van RIJK Onderwijs * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	31. Ik vrees onvoldoende tijd te hebben om naast mijn dagelijkse werkzaamheden RIJK Onderwijs te ontwikkelen * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	32. Ik vraag mij af of ik straks bij het uitvoeren van RIJK Onderwijs mijn werk voldoende goed kan plannen * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	33. Ik weet niet hoe ik het extra werk ten gevolge van onderwijsontwikkeling kan inpassen in mijn dagelijkse werkzaamheden * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	34. Ik zou willen weten wat RIJK Onderwijs van mij vereist voor het ontwikkelen van opleiding(en) * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	35. Ik ben bezorgd over de invloed van RIJK Onderwijs op de resultaten van de studenten * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij
<input type="checkbox"/>	36. Ik vraag mij af of RIJK Onderwijs een positieve invloed heeft op de prestaties van studenten * <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Markeer slechts één ovaal.</i>								
	0	1	2	3	4	5	6	7	
<input type="checkbox"/>	Niet van toepassing op mij								In sterke mate op mij

37. Ik zou willen weten hoe mijn wijze van lesgeven en mijn lesvoorbereiding zal veranderen door Rijk Onderwijs *Markeer slechts één ovaal.

0 1 2 3 4 5 6 7

Niet van toepassing op mij

In sterke mate op mij

38. Ik maak mij zorgen dat ik mogelijk meer werk ga krijgen bij het dagelijks verzorgen van Rijk Onderwijs *Markeer slechts één ovaal.

0 1 2 3 4 5 6 7

Niet van toepassing op mij

In sterke mate op mij

39. Ik zou willen weten welke wijzigingen gaan optreden in mijn taak bij het uitvoeren van Rijk Onderwijs *Markeer slechts één ovaal.

0 1 2 3 4 5 6 7

Niet van toepassing op mij

In sterke mate op mij

40. Ik heb vragen over de toegevoegde waarde van Rijk Onderwijs wanneer ik denk aan het effect ervan bij studenten *Markeer slechts één ovaal.

0 1 2 3 4 5 6 7

Niet van toepassing op mij

In sterke mate op mij

Eventuele vragen of opmerkingen over betrokkenheid kunt u hier vermelden.

Werken met Rijk Onderwijs De 14 onderstaande vragen gaan over de mate waarin u bekend bent met Rijk Onderwijs.

Elke vraag heeft 5 keuzemogelijkheden, kies de mogelijkheid die uw mening het beste weergeeft. De betekenis van de cijfers is de volgende:

1. Helemaal mee eens 2. Mee eens 3. Niet eens / niet oneens 4. Mee oneens 5. Helemaal mee oneens

Kies de mogelijkheid die het beste uw mening weergeeft.

41. Ik ben mij aan het oriënteren op Rijk Onderwijs *Markeer slechts één ovaal.

1 2 3 4 5

Helemaal mee eens

Helemaal mee oneens

42. Ik heb mij nog niet in Rijk Onderwijs verdiept *Markeer slechts één ovaal.

1 2 3 4 5

Helemaal mee eens

Helemaal mee oneens

43. Ik ben op zoek naar informatie over Rijk Onderwijs *Markeer slechts één ovaal.

1 2 3 4 5

Helemaal mee eens

Helemaal mee oneens

44. Met mijn collega's praat ik over wat Rijk Onderwijs volgens mij inhoudt *Markeer slechts één ovaal.

1 2 3 4 5

Helemaal mee eens

Helemaal mee oneens

45. Ik ga de komende maanden experimenteren met het (her)ontwikkelen van opleidingen *Markeer slechts één ovaal.

1 2 3 4 5

Helemaal mee eens

Helemaal mee oneens

46. Ik kan op verschillende manieren aan informatie komen over Rijk Onderwijs *Markeer slechts één ovaal.

1 2 3 4 5

Helemaal mee eens

Helemaal mee oneens

47. Ik weet wat de bedoeling is van RIJK Onderwijs * Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5
Helemaal mee eens			Helemaal mee oneens	

48. Ik ben van plan in dit schooljaar volgens RIJK Onderwijs opleidingen te (her)ontwikkelen * Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5
Helemaal mee eens			Helemaal mee oneens	

49. Ik heb nooit gehoord over RIJK Onderwijs . * Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5
Helemaal mee eens			Helemaal mee oneens	

50. Ik ben niet betrokken bij het ontwikkelen van opleidingen volgens de uitgangspunten van RIJK Onderwijs * Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5
Helemaal mee eens			Helemaal mee oneens	

51. Samen met mijn collega's ben ik gestart met het ontwikkelen van RIJK Onderwijs * Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5
Helemaal mee eens			Helemaal mee oneens	

52. Ik ben nieuwsgierig over RIJK Onderwijs * Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5
Helemaal mee eens			Helemaal mee oneens	

53. Ik vraag mij af wat de verschillen zijn tussen RIJK Onderwijs en ons huidige onderwijs * Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5
Helemaal mee eens			Helemaal mee oneens	

54. Ik praat met mijn collega's over de wijze waarop wij onze opleidingen kunnen (her)ontwikkelen * Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5
Helemaal mee eens			Helemaal mee oneens	

Eventuele vragen en opmerkingen over de mate van gebruik kunt u hier vermelden.

De rol van de docent Het ontwikkelen van RIJK Onderwijs vergt bepaalde eigenschappen, kennis en vaardigheden van de docent.

Onderstaand 7 vragen over uw visie op de rol van de docent binnen RIJK Onderwijs.

Elke vraag heeft 5 keuzemogelijkheden, kies de mogelijkheid die uw mening het beste weergeeft. De betekenis van de cijfers is de volgende:

1. Helemaal mee eens 2. Mee eens 3. Niet eens / niet oneens 4. Mee oneens 5. Helemaal mee oneens

Aan het einde van de vragenlijst kunt u aangeven welke functie u hebt. Mocht u geen docent zijn dan kunt u onderstaande vragen beantwoorden vanuit uw perspectief op de rol van docent.

55. Ontwerpen en ontwikkelen van onderwijs hoort bij de functie van de docent * Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5
Helemaal mee eens			Helemaal mee oneens	

56. Het ontwikkelen van leeractiviteiten (workshop, les, excursie.....) hoort bij de functie van de docent * Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Helemaal mee eens						Helemaal mee oneens

57. Het kunnen toepassen van activerende didactiek is belangrijk in RIJK Onderwijs * *Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
Helemaal mee eens						Helemaal mee oneens

58. Het kunnen toepassen van digitale didactiek is belangrijk in RIJK Onderwijs * *Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
Helemaal mee eens						Helemaal mee oneens

59. De docent houdt rekening met leervoorkeuren van studenten * *Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
Helemaal mee eens						Helemaal mee oneens

60. Samenwerken met collega's is erg belangrijk bij het uitvoeren van RIJK Onderwijs * *Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
Helemaal mee eens						Helemaal mee oneens

61. Onderwijskundige expertise van de docent is nodig om RIJK Onderwijs te ontwikkelen * *Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
Helemaal mee eens						Helemaal mee oneens

Eventuele vragen of opmerkingen over de docentenrol kunt u hier vermelden.

Werken bij Rijn IJssel De 10 onderstaande vragen gaan over de mate van vrijheid om het eigen werk in te richten. Elke vraag heeft 5 keuzemogelijkheden. Kies de mogelijkheid die het beste uw mening weergeeft. Bij dit onderdeel van de vragenlijst is gebruik gemaakt van de Maastrichtse autonomielijst (De Jonge, J. et al., 1994).

62. Ik mag zelf een manier van werken kiezen * *Markeer slechts één ovaal.*

- Zeer weinig mogelijkheid
- Weinig mogelijkheid
- Enige mogelijkheid
- Veel mogelijkheid
- Zeer veel mogelijkheid

63. Ik bepaal zelf wanneer ik mijn werkplek verlaat * *Markeer slechts één ovaal.*

- Zeer weinig mogelijkheid
- Weinig mogelijkheid
- Enige mogelijkheid
- Veel mogelijkheid
- Zeer veel mogelijkheid

64. Ik mag zelf de werkdoelen bepalen * *Markeer slechts één ovaal.*

- Zeer weinig mogelijkheid
- Weinig mogelijkheid
- Enige mogelijkheid
- Veel mogelijkheid
- Zeer veel mogelijkheid

65. Ik mag zelf de volgorde van de werkzaamheden bepalen * *Markeer slechts één ovaal.*

- Zeer weinig mogelijkheid
- Weinig mogelijkheid
- Enige mogelijkheid
- Veel mogelijkheid

Zeer veel mogelijkheid

66. Ik beoordeel zelf of het werk goed of slecht is gedaan * *Markeer slechts één ovaal.*

Zeer weinig mogelijkheid

Weinig mogelijkheid

Enige mogelijkheid

Veel mogelijkheid

Zeer veel mogelijkheid

67. Ik onderbreek het werk wanneer ik dat wil * *Markeer slechts één ovaal.*

Zeer weinig mogelijkheid

Weinig mogelijkheid

Enige mogelijkheid

Veel mogelijkheid

Zeer veel mogelijkheid

68. Ik bepaal zelf hoeveel werk ik gedurende een bepaalde periode verricht * *Markeer slechts één ovaal.*

Zeer weinig mogelijkheid

Weinig mogelijkheid

Enige mogelijkheid

Veel mogelijkheid

Zeer veel mogelijkheid

69. Ik bepaal zelf of ik het werktempo verhoog of verlaag * *Markeer slechts één ovaal.*

Zeer weinig mogelijkheid

Weinig mogelijkheid

Enige mogelijkheid

Veel mogelijkheid

Zeer veel mogelijkheid

70. Ik bepaal zelf de werktijden * *Markeer slechts één ovaal.*

Zeer weinig mogelijkheid

Weinig mogelijkheid

Enige mogelijkheid

Veel mogelijkheid

Zeer veel mogelijkheid

71. Ik bepaal zelf welke werkzaamheden ik verricht * *Markeer slechts één ovaal.*

Zeer weinig mogelijkheid

Weinig mogelijkheid

Enige mogelijkheid

Veel mogelijkheid

Zeer veel mogelijkheid

Eventuele vragen of opmerkingen over organisatorische kenmerken kunt u hier vermelden.

Tot slot nog een paar vragen:

72. In welk team werkt u? * *Vink alle toepasselijke opties aan.*

Assistenten Gezondheidszorg (AG)

Toerisme

Opella/Verzorgende/Helpende/Verplegende

Media/Design

Entree/Pasvorm

ICT

Sociaal Werker (SCW/SMD)

Verkoopspecialist / Business & Sport

Anders:

73. Hoeveel jaar werkt u al in het onderwijs? * *Vink alle toepasselijke opties aan.*

- < 2 jaar
- 2 t/m 5 jaar
- 6 t/m 10 jaar
- > 10 jaar

74. Wat is uw functie? * U kunt meerdere keuzes aangeven *Vink alle toepasselijke opties aan.*

- Docent
- Instructeur
- Beleidsmedewerker
- Teamleider / teamvoorzitter
- Werkzaam in het bedrijfsleven / organisatie / instelling
- Anders:

75. Hebt u een speciale taak of rol in het team gerelateerd aan onderwijs? * U kunt meerdere keuzes aangeven *Vink alle toepasselijke opties aan.*

- Teamrol / taakhouder onderwijs
- Teamrol / taakhouder kwaliteitszorg
- Teamrol / taakhouder examinering
- Teamleider/teamvoorzitter/afdelingsmanager
- Ik heb geen speciale taak of rol in het team
- Anders:

76. Wilt u deelnemen aan de focusgroep? * De resultaten van de vragenlijst worden gepresenteerd aan de focusgroep die de resultaten van de vragenlijst verklaart en nadenkt over geschikte ondersteuning. Hiervoor wordt een bijeenkomst van ongeveer twee uur georganiseerd. *Markeer slechts één ovaal.*

- Ja
- Nee

Indien u in de vorige vraag hebt aangegeven dat u wilt deelnemen aan de focusgroep, noteer dan hieronder uw emailadres. De uitnodiging voor de focusgroepbijeenkomst krijgt u per mail.

Hartelijk dank voor uw bijdrage Het eindresultaat van dit onderzoek wordt geplaatst op intranet, onder de knop 'Samendoen' en vervolgens de keuze 'Onderwijsvernieuwing'.

Door op onderstaande knop 'verzenden' te klikken wordt de ingevulde vragenlijst opgeslagen en verzonden.

Onderstaand tekstvak kunt u gebruiken voor eventuele vragen of opmerkingen.

Bijlage 7

Mail met uitnodiging deelname vragenlijst.

verstuurd op 18 januari 2014

Beste [geadresseerde],

Voor mijn afstuderen van de master Onderwijswetenschappen voer ik een onderzoek uit naar de betrokkenheid van de docenten bij de ontwikkeling van RIJK Onderwijs. De resultaten van het onderzoek helpen het RIJK Onderwijs te verrijken door geschikte, passende ondersteuning te geven aan docenten bij de ontwikkeling van RIJK Onderwijs.

De vragenlijst kan binnenkort worden uitgezet omdat de teams in de verkenningsfase nu in meer of mindere mate op de hoogte zijn wat RIJK Onderwijs inhoudt. De meeste teams hebben al een start gemaakt met het waarderend onderzoek en het ontwikkelen van een backbone van één of meerdere opleidingen.

Voor het uitzetten van de vragenlijsten wil ik jullie hulp vragen. Ik maak een mail met de link naar de vragenlijst en een toelichtende tekst waarin ik de docenten in de verkenningsfase uitnodig om deel te nemen aan het onderzoek. Mijn verzoek aan jullie is om deze mail naar alle docenten (en instructeurs en eventueel betrokken beleidsmedewerkers) van de betrokken teams te sturen. Dan zou het natuurlijk heel fijn zijn als jullie in die mail de docenten willen aanmoedigen de vragenlijst in te vullen. Hoe meer docenten meedoen des te groter de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Omdat jullie op dit moment nog afdelingsmanager of sectordirecteur zijn van onderstaande teams wil ik jullie vragen mij door te geven aan wie (sectordirecteur of afdelingsmanager) ik maandag 3 februari de vragenlijst met toelichtende tekst kan mailen.

Team	Sectordirecteur/Afdelingsmanager
Assistenten gezondheidszorg	
Helpende / Opella	
SMD/ SCW (Soc. Werker)	
Toerisme	
Media / Design	
Entree team 1, 2 en 3	

Mocht je alvast de vragenlijst willen bekijken en eventueel invullen en verzenden, dan ben je van harte welkom. Geef dan wel bij de laatste vragen je functie aan.

<https://docs.google.com/forms/d/1sh31wC5BnZi1LSE5LicjkcECQ5myFZzYAhDQsCvgDwY/viewform?embedded=true>

Alvast heel hartelijk bedankt voor de medewerking.

Met vriendelijke groet,

Klaske Smit

Curriculumcoach

Procesbeheerder N@tschool Rijn IJssel

Docent ICT

Economie / Administratie & Ondernemerschap

Middachtensingel 2, Arnhem
Postbus 5162, 6802 ED Arnhem
026-3129300
Mail aan docenten verstuurd op 9 februari 2014

Beste collega,

Voor het verrijken van RIJK Onderwijs doe ik onderzoek naar de betrokkenheid van docenten bij de ontwikkeling van RIJK Onderwijs.

Omdat jouw team meedoet in de verkenningsfase vraag ik jou om deel te nemen aan het onderzoek. De vragenlijst is bedoeld voor alle medewerkers van het team (docenten, instructeurs, afdelingsmanager en betrokken beleidsmedewerkers), ook als je de ontwikkeling alleen vanaf de zijlijn volgt. Dankzij jouw bijdrage komt er beter zicht op de benodigde ondersteuning bij de ontwikkeling van RIJK Onderwijs.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten. Heb je vragen dan kun je mij mailen (k.smit@rijnijssel.nl) of bellen (0650278691). Om zo snel mogelijk de ondersteuningsbehoefte te kunnen aangeven wil ik je vragen de vragenlijst voor 28 februari in te vullen en te verzenden.

Klik op onderstaande link om de vragenlijst in te vullen.

<https://docs.google.com/forms/d/1sh31wC5BnZi1LSE5LicjkcECQ5myFZzYAhDQsCvgDwY/viewform>

Alvast heel hartelijk bedankt voor je medewerking.

Met vriendelijke groet,
Klaske Smit

Bijlage 8

Uitnodiging focusgroepbijeenkomst.

verstuurd 24 april 2014

Beste collega,

Uitnodiging: Learning Community 'Focusgroep betrokkenheidsonderzoek'

Datum: 2 juni 2014

Tijd: 15.00 - 17.00 uur

Locatie: Zijpendaalseweg

Deze Learning Community staat in het licht van het onderzoek: 'Welke behoeften heeft de individuele docent/instructeur bij de implementatie van een nieuw onderwijskundig model?' Een onderzoek naar de betrokkenheid en het gebruiksniveau van docenten/instructeurs bij de ontwikkeling van Rijk Onderwijs.'

In februari en maart van dit jaar hebben verschillende docenten van de Rijk ontwikkelteams een vragenlijst ingevuld. In de Learning Community van 2 juni komt een focusgroep bijeen waarmee we de resultaten van de vragenlijst verklaren en bespreken welke ondersteuning voor docenten/instructeurs past bij de ontwikkeling van Rijk Onderwijs.

Bij het invullen van de vragenlijst heb jij aangegeven dat je wilt deelnemen aan de focusgroep. Ook als je geen ontwikkeldocent bent of nog nauwelijks te maken hebt met Rijk Onderwijs ben je van harte welkom mee te denken over geschikte ondersteuning voor docenten/instructeurs bij de ontwikkeling van Rijk Onderwijs.

Een week voorafgaand aan de bijeenkomst wordt informatie gestuurd aan de deelnemers van de focusgroep ter voorbereiding op de bijeenkomst.

Aanmelden

Graag aanmelden voor vrijdag 23 mei via rijkonderwijs@rijnijssel.nl In verband met vakantie ontvang je na 13 mei een reactie op jouw aanmelding.

Met hartelijke groet,

Klaske Smit

Curriculumcoach

Procesbeheerder N@tschool Rijn IJssel

Docent ICT

Economie / Administratie & Ondernemerschap

Middachtensingel 2, Arnhem

Postbus 5162, 6802 ED Arnhem

Informatie ter voorbereiding op de focusgroepbijeenkomst
Beste collega,

Fijn dat je je hebt aangemeld voor de Learning Community 'Focusgroep betrokkenheidsonderzoek'.

Datum: 2 juni 2014

Tijd: 15.00 - 17.00 uur

Locatie: Zijpendaalseweg

Door op onderstaande link te klikken open je een soort 'digitale muurkrant' waarop je informatie ter voorbereiding op de bijeenkomst vindt.

<http://nl.padlet.com/klaskesmit/k3keouf11q1d>

Op de muurkrant kunt je reacties en vragen plaatsen.

Tot maandag 2 juni!

Met hartelijke groet,

Klaske Smit

Curriculumcoach

Procesbeheerder N@tschool Rijn IJssel

06 50278691

k.smit@rijnijssel.nl

Bijlage 9

PowerPoint Presentatie voor de focusgroepbijeenkomst.

Door op onderstaande link te klikken opent een soort 'digitale muurkrant' waarin in ook de PowerPoint presentatie staat.

<http://nl.padlet.com/klaskesmit/k3keoufl1q1d>

Bijlage 10

Verslag focusgroepbijeenkomst.

Focusgroep RIJk, 2 juni 2014

Aanwezig:

Voorafgaand:

Doel van het onderzoek 'Betrokkenheid docenten' is het begrijpen van het proces vanuit de perceptie van de docent en te achterhalen waar de individuele docent/instructeur behoefte aan heeft om in een hogere fase van betrokkenheid te komen. Door de resultaten van het onderzoek te verspreiden en het management mogelijke interventies aan te bieden, passend bij de betrokkenheidsfasen waarin docenten zich bevinden, helpt bij de verdere ontwikkeling van RIJk Onderwijs.

Door middel van een padlet (digitale muurkrant) hebben de deelnemers van de focusgroep een week voorafgaande aan de bijeenkomst informatie over het onderzoek gekregen.

Doel van de focusgroep is het verklaren van de resultaten en het geven van adviezen over mogelijke interventies die passen bij de fase van betrokkenheid waarin de ontwikkelteams zich nu bevinden.

In een animatie, gemaakt met Powtoon, krijgen de deelnemers het onderzoek in vogelvlucht uitgelegd.

De docent maakt een ontwikkeling in de fasen van betrokkenheid (bewustwording; persoonlijke betrokkenheid/informatie; consequenties voor de student; beheersing). 54 Medewerkers hebben in februari en maart de vragenlijst ingevuld. In februari en maart zaten de meeste docenten in fase 1 en nog maar weinig in fase 2 (de meerderheid stelt zich nog geen vragen over het effect van RIJk op de studenten) en fase 3.

Focusgroep-bijeenkomst:

Tijdens de bijeenkomst van de focusgroep worden vier vragen gesteld:

1. De meeste docenten in de ontwikkelteams bevinden zich in februari en maart in fase 1. In welke fase zitten de docenten nu?
 - Opella: collega's zijn nog heel erg bezig met praktische zaken, het schrijven van leereenheden is nog veel werk. Het onderwijs wordt op een locatie van Opella gegeven, maar we weten nog niet welke locatie. Collega's (die geen ontwikkeldocenten zijn) hangen nog in fase 1 en houden zich nog niet zo bezig met RIJk. De ontwikkeldocenten gaan ook het RIJk Onderwijs in september verzorgen. Daarom zijn niet heel veel mensen betrokken. Er zijn vier betrokken ontwikkeldocenten. Omdat er vooral vragen leven over praktische zaken, lijkt de ontwikkelgroep vooral in fase 3 te zitten.

- Toerisme: het ontwikkelteam is heel goed bezig, men zit in fase 3. De achterban ligt wat gevoeliger. Er leven voornamelijk vragen over wat de rol van de docenten zal worden. De betrokkenheid bij deze mensen zakt ('we zien wel'). De focus was op starten, nu is de focus 'laten we kijken wat we ervan kunnen maken met het materiaal dat we hebben'. Het is een zwemfase: veel betrokkenheid van ontwikkeldocenten om leereenheden in te vullen, maar andere collega's doen voorzichtiger aan door geluiden uit de wandelgangen. Er is discrepantie tussen het ontwikkelteam en de achterban.
- Media: het ontwikkelteam zit wekelijks bij elkaar, hier leeft helder wat RIJK moet gaan worden. Er zijn veel freelancers, die staan er verder vanaf, die stellen ook geen vragen en doen hun ding. Naar het RIJK magazine wordt mondjesmaat gekeken. Stagebedrijven zeggen heel letterlijk: 'Heel veel wol, maar weinig verf'. En de vraag komt vaak: hoe ga je dit praktisch uitvoeren? Dat is fase 3. Het in projecten werken (wat op RIJK lijkt), is al heel gebruikelijk bij Sound&Vision, maar nog niet bij de andere opleidingen/teams. Het is moeilijk om dat met elkaar te integreren.
- Media: van 3 teams wordt er 1 gemaakt. Daar zitten nog wat zaken aan vast. Bij Sound&Vision zitten de docenten uit zichzelf op de RIJK-gedachte. Mensen zijn heel welwillend en dit straalt genoeg enthousiasme uit naar de achterban. Het schommelt erg in welke fase de docenten zitten, ze bevragen en informeren elkaar.
- Techniek / Creatieve Industrie: is er nog helemaal niet mee bezig. Techniek: is door de nieuwe clusterindeling e.d. erg met andere dingen bezig, maar nog niet met RIJK. Creatieve Industrie: zijn aan het overleven. Bij Mediavormgever zitten docenten wel in fase 2, omdat zij erg vastlopen met een groep. Zij houden zich erg bezig met de vraag wat voor studenten zou werken.
- Pasvorm: hier zijn ze heel enthousiast, bij iedereen leeft het wel. Hier zit van nature al veel meer begeleiding bij de studenten, helemaal vergeleken bij de begeleiding die studenten van niveau 4 krijgen. Zij krijgen vaak les van docenten die meer gericht zijn op bv. het geven van colleges en minder op begeleiding. H. maakt zich wel zorgen om studenten van niveau 1, 2 die RIJK Onderwijs krijgen. Begeleiding is hierbij heel erg belangrijk. Veel (ook oudere) docenten zijn heel goede vakmannen en – vrouwen, maar hebben nooit gekozen voor het coachen. Dit wordt herkend bij P.: economiedocenten geven op een bepaald cluster veelal exclusief lesgeven aan niveau 4. Zij willen liever niet begeleiden en vragen zich af wat de gevolgen zijn voor hun eigen lespraktijk. Kunnen ze nog wel de kennis overdragen zoals ze dat nu doen? E. maakt het onderscheid tussen het informele en formele coachen (de docenten die dit tussendoor doen en de slb'ers).
- Sociaal Werker: in het team zitten zes docenten (3 SCW; 2 SMD; 1 onderwijsassistente). In het ontwikkelteam zitten 2 docenten SCW en 1 docent SMD. De docent SMD is op deze manier betrokken bij de ontwikkeling van RIJK Onderwijs en zorgt voor verbinding naar de achterban en bv. het

taakhouders onderwijsoverleg. In het taakhouders onderwijsoverleg is aan de hand van de ‘RIJK weetjes’ uit het RIJK magazine verteld over het RIJK Onderwijs. De taakhouders onderwijs – die niet direct betrokken zijn bij een ontwikkelteam - zitten veelal in fase 0/1. De onderwijsassistent stelt nu vragen over de student, zij zit in fase 2. E. zelf in fase 3. De andere docenten hebben grote belangstelling, vragen zich ook af hoe het voor studenten zou zijn, maar in fase 3 is het afwachtend. Ze gaan er volgend jaar gewoon 100% in. Het team heeft namelijk nog geen enkel jaar hetzelfde programma gedraaid, dus ze zijn het gewend. Er komt ook een presentatie van de ontwikkeldocenten naar de rest van het team.

- Taal & Rekenen: in het overleg van de Taal- en Rekencoördinatoren zitten de coördinatoren in fase 3 (vanuit hun betrokkenheid bij generieke vakken), maar anderen zijn vooral hun eigen rol als coördinator nog aan het uitzoeken. Waar er ontwikkelteams bezig zijn, zijn ook de bijbehorende coördinatoren meer betrokken.
 - Procesanalisten: horen veel uit alle hoeken, niet alleen vanuit de rol van de docent. E. gaat mee in de gedachte ‘wat betekent dit voor de student?’ En: waar zit de verbinding met de rest van de wereld, met de ondersteuning? In de expertteams was te merken dat de ondersteuning (roosteraars) veel met de oren ‘klapperden’. Zij moeten erbij betrokken worden, want je hebt hen heel hard nodig.
 -
2. Zitten ontwikkeldocenten en achterban van een team in verschillende fasen van betrokkenheid?
Zie bovenstaande.
3. Wat zijn de praktische problemen in fase 3?
- Lokalen, ict-ondersteuning. Bijeenkomst met roostermakers gehad: de roostermaker kwam met een veel betere tip dan tot dan toe bedacht. Zij overzien wat er mogelijk is en denken mee als je gedifferentieerd wil werken. Een van de ontwikkeldocenten heeft contact gehad met de uitgeverij van de methode E-factor, hoe die digitaal aangeboden kan worden. Het ontwikkelteam heeft voorgesteld met tablets te werken, maar dat is niet goedgekeurd. Dat moet meer een BYOD (Bring Your Own Device) worden. Er is ook gesproken in het team om lessen op film (weblectures) op te nemen, en vervolgens digitaal aan te bieden. Advies: *Bij ontwikkelen roostermakers er bij betrekken, in gesprek gaan met uitgevers.*
 - Door creatief om te gaan met ruimtes en gebruik te maken van bedrijfspanden kunnen roosterproblemen worden voorkomen.
 - Het bedrijfsleven wil nog niet mee. De tak bedrijfsinstallatie is bijvoorbeeld aan het overleven op dit moment. Over een paar jaar hebben ze weer studenten nodig, maar nu zijn ze vooral afscheid aan het nemen van hun werknemers.
 - hoe kunnen we bedrijven erbij betrekken?

- ze willen allemaal niveau 4. Als de economie weer aantrekt, dan zijn niveau 1 studenten weer gewild. Je moet er echt naar toe. Rijn IJssel moet investeren in de acquisitie. Faciliteren in tijd, dat je in gesprek kunt gaan met bedrijven.
 - de trigger bij Opella was dat ze graag zelfstandige mensen willen. De bedrijven zijn voor ons de markt, je moet het aantrekkelijker maken voor hen. Je moet de bedrijven tegemoet komen.
 - nu geven we de bedrijven een student in een pakketje met een strik voor drie jaar en daar moeten de studenten en het bedrijfsleven het meedoen. Studenten zeggen: we willen het anders. Het bedrijfsleven zegt: zijn jullie daar nog mee bezig? (zoals bv. een reisbureau) Ga meer in gesprek met het bedrijfsleven, achterhaal waar zij behoefte aan hebben. Wees flexibeler richting het bedrijfsleven. Speel meer in op hun behoefte.
 - wij gaan een miniconferentie geven waar taakhouders Onderwijs en mensen van het stagebedrijf komen om te informeren over nieuwe ontwikkelingen.
 - Sound&Vision is aangesloten bij bedrijf Rental, inpadding. Studenten van alle niveaus zijn hier in betrokken. Dit zou je heel snel naar een soort RIJK Onderwijs kunnen omvormen. Het roosterprobleem is er praktisch niet, omdat ze hun eigen domein hebben.
 -
4. Welke interventies kunnen wordend ingezet om in een volgende fase van betrokkenheid te komen?
- bij Toerisme zijn studenten massaal afgehaakt. Met fase 2 wordt nu niet veel gedaan, terwijl dat nu heel urgent is. Je zou concreet boven water moeten halen waarom studenten de opleiding verlaten. Hier gebeurt nu niets mee. Als dit duidelijk wordt voor de achterban, zullen collega's meer betrokken raken. Interventie: onderzoek naar reden uitval, vanuit het uitgangspunt achterban betrekken om uitval te voorkomen, waardoor team in een hogere fase van betrokkenheid komt.
 - docenten hebben vaak geen tijd hebben om studenten te begeleiden. Een student kan soms een week afwezig zijn, voordat de slb'er dit hoort. Interventie: meer faciliteren of onderwijs anders inrichten om meer tijd te hebben om te begeleiden?
 - heeft gevraagd aan leerlingen wat ze ervan vinden om te shoppen in hun onderwijs en te kunnen kiezen wat ze willen volgen. Negen van de tien studenten geeft dan aan dat ze dit ideaal zouden vinden. Interventie: betrek leerlingen bij het ontwikkelen? Of onderzoek wat leerlingen willen, informeer achterban hierover zodat zij het nut van RIJK zien?
 - studenten komen heel gedifferentieerd binnen, je krijgt ze niet sneller door de opleiding. De inschatting is dat studenten met RIJK Onderwijs meer kunnen variëren in hun keuzes en rollen en dat je hiermee studenten bedient die anders uitvallen. Interventie: Door het geven van voorbeelden en informeren gericht op fase 2 consequenties voor studenten en daarmee de achterban in een hogere fase van betrokkenheid krijgen?

- docenten willen graag wat concreets hebben, hoe gaat het er voor mij uitzien? Voorbeelden. Daar is echt behoefte aan. Het geven van voorbeelden kan helpen om docenten in een hogere fase van betrokkenheid te krijgen. Ook meer weten over de leerling, hoe kun je de leerling activeren? In het onderwijs ziet M. heel veel terug dat docenten bij problemen heel ad hoc naar een oplossing gaan zoeken. Je kan veel beter eerst met elkaar naar de basis gaan en kijken naar wat er speelt. Nu zitten docenten vaak op heel verschillende levels. 3 interventies: voorbeelden / best practices geven, richten op fase 2, en met team terug naar de basis, om op hetzelfde level te komen
- sluit zich hierbij aan. Links en rechts weten niet van elkaar wat ze doen. Een andere bevinding is hokjes-denken, mensen denken alleen vaak voor hun eigen cluster. De horizontale verbinding mist. Interventies: geen schotten tussen de clusters, kennisdeling over de clusters heen
- heel veel mensen weten niet van elkaar wat ze doen. Ze willen wel in verbinding met elkaar gebracht worden, maar ze weten vaak niet hoe. Hierdoor gaan dingen soms drie keer uitgevonden worden. Interventie: kennisuitwisseling, bestpractices
- pakt leeractiviteiten Nederlands van een team om bij een ander team te gebruiken. Maar de cultuur is dat ze terughoudend zijn in het gebruiken van andermans leeractiviteiten. Interventie: uitwisselen en gebruik van elkaars leereenheden en leeractiviteiten en bronnen, delen met elkaar. Cultuur van delen stimuleren?
- de horizontale verbinding krijgen is onmogelijk. Waarom?
- in kleine stappen dingen delen.
- in hoeverre is het CvB bereid om verder naar buiten te kijken en te investeren en te faciliteren? Dat biedt veel mogelijkheden. Interventie: Deur open, kijk meer naar buiten, investeer, faciliteer en probeer bedrijven te betrekken, lieer bedrijven,.....
- een aantal jaar geleden was deze beweging er wel: inside out of outside in. Dat is inderdaad in de loop der jaren verdwenen.
- vraagt zich af of hoe je de teamtaken anders kan organiseren. Het vermoeden begint te rijzen dat mensen vastlopen in hun tijd, omdat ze naast hun lessen teamtaken hebben. Op papier kloppen de tijden, maar in de praktijk komen ze niet toe aan de begeleiding die ze zouden moeten geven. Als je Rijk Onderwijs wil laten bloeien en mensen nieuwsgierig wil laten maken naar het belang van de student, dan moet je heel erg focussen hoe je de docent hun vak terug kunt laten geven. Hoe kun je terug naar werken in teams, maar zodanig dat de docent zijn vak kan geven. Interventie: cultuurverandering: docenten terug in hun kracht, hoe kan dit worden gerealiseerd? Mindset docenten? Vermindering administratieve 'last'?

De meeste respondenten die de vragenlijst hebben ingevuld geven aan dat zij de onderwijsvernieuwing ervaren als iets meer top down dan bottom-up up. Uit het onderzoek blijkt dat als de docenten de ontwikkeling van Rijk

meer ervaren als bottom-up up, zij minder vragen hebben over praktische problemen (fase 3), meer vertrouwen hebben in de meerwaarde van RIJK voor studenten (fase 2) en dat het voorbereidend en mechanisch gebruik (zich RIJK stap voor stap eigen maken) toeneemt.

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat docenten de ontwikkeling van RIJK meer ervaren als bottom-up up? We zijn met elkaar aan het ontwikkelen, hoe kunnen we docenten meer dát gevoel geven?

- heeft het niet als top down ervaren: er werd gevraagd of het team RIJK wilde werken en ze kregen er veel tijd voor.
- docenten willen graag bottom-up, maar ze ervaren het als ‘over de schutting gooien’.
- uit de literatuur blijkt dat zowel top down als bottom up benadering nodig is voor een verandering. Waarbij docenten actief vorm geven aan vernieuwingen zodat deze in de concrete lokale context gebruikt kunnen worden. De teams hebben zelf de ruimte om RIJK Onderwijs te ontwikkelen en in te vullen.
- mensen willen concreet weten wat er gaat gebeuren. Als de achterban een concreet beeld krijgen, ervaren ze het minder als iets wat top-down wordt opgelegd. Meer betrekken.
- voorbeelden geven van wat er al ontwikkeld is.
- als je het dichterbij kunt brengen, kun je laten zien dat het niet zo moeilijk is. ‘We gaan het uitvoeren en dit is je lesrooster’, dan kun je wat laten zien.
- de enige manier is doen en training on the job. Begin ergens met 1 team en ga het zo uitbreiden. Je kan er uren over lullen, je moet gewoon gaan doen.

K. stuurt iedereen de PowerPoint en vraagt om na te denken over de laatste dia (over pedagogisch-didactisch handelen van de docent). Uit het onderzoek blijkt dat als de docent ervaart dat desbetreffende taken horen bij zijn docentenrol, dit een aanzienlijke positieve invloed heeft op het mechanisch gebruik (het zich stap voor stap eigen maken van RIJK). Het verslag wordt binnenkort naar iedereen gemaild, daar kun je op reageren.

Reacties over deze bijeenkomst:

- veel gehoord van collega's, bespeur bij iedereen hetzelfde van waardevol, maar zoals het nu loopt moet er meer structuur en duidelijkheid komen zodat er meer bottom-up gewerkt kan worden. Deze bijeenkomst is leuk om ervaringen te horen van collega's van andere teams en dat niet alleen het team Toerisme tegen bepaalde zaken aanloopt.
- Het leeft, nuttig. Wat belangrijk is, wat naar voren komt, is dat huisvesting en facilitair een bottle neck is.
- concreet. Fijn om op deze directe manier te horen hoe teams RIJK ervaren.

- zet me aan het denken. Nuttig. De doelgroep (mbo-studenten) is moeilijk, RIJK methodiek is daar geen antwoord op, er gaat iets aan vooraf. Heel prettig om mensen van buitenaf te horen (procesanalisten), die met een frisse blik hiernaar kijken.
- verrijkend. De zoveelste verandering en dat is prima. Je hoeft nooit in te slapen in het onderwijs.
- iedere keer nieuwe sensaties met RIJK Onderwijs, en dit was er ook weer een. Nieuwe mensen ontmoet. Hoopt dat iedereen 10 juni met de procesanalisten om de tafel gaat zitten.
- nieuwe mensen en nieuwe verhalen. Je herkent dingen die in de andere werkgroepen naar voren kwamen. We hebben zin om dit op te pakken. Je merkt hier dat de passie leeft.
- heel leuk om andere verhalen te horen. Het gevoel dat we goed bezig zijn bij Opella (BBL). Benieuwd hoe BOL dit gaat doen.
- nuttig dat alle kleinere schooltjes bij elkaar komen in andere verbanden en overlegstructuren en dat we van elkaar kunnen leren. Momenten van herkenning of weet waar je met meerdere mensen over dezelfde dingen kan nadenken.
- de moeite waard, om te horen waar iedereen mee bezig is. Ik hoor nog steeds dat sommigen nog van niets weten. Voor hen iets met voorbeelden doen.

Nog een paar losse termen die in mijn aantekeningen staan, kan iemand die nog plaatsen? In een soort woordwolk:

Doen! Gewoon praktisch. Training on the job. Slaat niet over op de achterban. Wat triggert de student? Mindset van de docenten. Maak aantrekkelijk voor de bedrijven, laat zien wat je te bieden hebt. Hokjes denken. Delen met elkaar.

Bijlage 11

Factor analyse: PCA (Principale componenten analyse).

De niet bestaande schalen: gebruik, veranderstrategie en pedagogisch-didactisch bekwaam zijn met een factoranalyse gecontroleerd of de items tot één factor gerekend kunnen worden. Er is gekozen voor de PCA en de methode Varimax. De PCA gaf voor alle schalen van gebruik aan dat elke schaal één component heeft met een eigenwaarde boven de 1. De PCA, uitgevoerd op de acht items van de schaal veranderstrategie en de zeven items van de schaal pedagogisch-didactisch bekwaamheid, gaf in beide gevallen twee componenten aan met een eigenwaarde boven de 1. Van beide schalen is de Kaiser-Meyer-Olkin goed namelijk respectievelijk 0.76 en 0.79. Bartlett's test of sphericity voor de schaal veranderstrategie is $\chi^2(28)=149.51, p<.001$ en voor de schaal pedagogisch-didactisch bekwaam is $\chi^2(21)=205.81, p<.001$. Beide geven aan dat de samenhang tussen de items groot genoeg is voor het uitvoeren van een PCA. Van de schaal veranderstrategie is de eigenvalue van component 1 3.88 en die van component 2 is 1.05, beide zitten boven het criterium van 1. Samen verklaren de componenten 61.54% van de variantie. De eigen value van de schaal pedagogisch-didactisch bekwaam van component 1 is 4.08 en van component 2 1,06. Ook beide zitten boven het criterium van 1. Samen verklaren de componenten 73,45% van de variantie. Ook de screeplot laat van beide schalen 2 componenten zien. Bij de schaal veranderstrategie laden alleen de items veranderstrategie AM initieert en veranderstrategie eigen inkleuring hoog op component 2. Deze twee items zijn niet meegenomen in de schaal veranderstrategie en omdat het maar gaat om twee items is er geen aparte schaal van gemaakt. De schaal pedagogisch-didactisch bekwaam heeft twee items, te weten, rol ontwerpen en ontwikkelen onderwijs en ontwikkelen leeractiviteiten die hoog scoren op component 2. Deze twee items zijn niet meegenomen in de schaal pedagogisch-didactisch bekwaam omdat het gaat om maar twee items wat te weinig is om een aparte schaal van te maken. Het item samenwerken met collega's is wel bij de schaal pedagogisch-didactisch bekwaam opgenomen omdat het samenwerken in het pedagogisch-didactisch handelen in deze onderwijsvernieuwing zo'n grote rol speelt.

Resultaten van de factoranalyse met varimax rotatie voor de schaal veranderstrategie

	Component 1	Component 2
Veranderstrategie ervaringen gebruiken om te optimaliseren	.85	.00
Veranderstrategie samen leren en professionaliseren	.77	.13
Veranderstrategie luisteren naar verbeteringen	.66	.13
Veranderstrategie ruimte voor experimenteren	.65	.35
Veranderstrategie uitgangspunten helpen	.70	.27
Veranderstrategie invloed ideeën en meningen docenten	.66	.47
Veranderstrategie AM initieert	.01	.85
Veranderstrategie eigen inkleuring	.39	.74

Note: factorladingen boven .40 zijn cursief

Schaal pedagogisch-didactisch bekwaam

	Component 1	Component 2
Rol toepassen digitale didactiek	.88	.16
Rol rekening houden met leervoorkeuren	.78	.31
Rol onderwijskundige expertise	.74	.10
Rol activerende didactiek	.71	.43
Rol samenwerken met collega's	.69	.33
Rol ontwerpen en ontwikkelen van onderwijs	.20	.93
Rol ontwikkelen leeractiviteiten	.30	.91

Note: factorladingen boven .40 zijn cursief

Gemiddelde, Standaard deviatie, Chronbach's Alpha en aantal items

schaal	M	SD	Chronbach's Alpha	Aantal items
Veranderstrategie	18.21	29.78	.85	7
Pedagogisch-didactisch bekwaam	8.50	3.61	.86	5

Bijlage 12

Mogelijke interventies.

Uit het theoretisch kader en de focusgroepbijeenkomst:

- Ga de betrokkenen niet overtuigen van de juistheid, maar besteedt aandacht aan de behoeften van de betrokkenen
- De begeleiding van de docent moet aansluiten bij de specifieke behoeften van de docent
- Betrek docenten om mee te denken en te werken aan het nieuwe concept
- Stimuleer en faciliteer een lerende gemeenschap
- Zorg voor vrijheid om te experimenteren met de vernieuwing en het werk anders in te richten
- Voer gesprekken over de ervaren werkdruk, aangezien een te hoog ervaren werkdruk ervoor zorgt dat men niet open staat voor een verandering
- Zorg ervoor dat docenten de veranderstrategie meer als bottom-up dan top-down ervaren. Beschrijf daarbij wel duidelijk de onderwijsvisie en de onderliggende didactische principes en communiceer deze
- Zorg voor een veilig werkklimaat waar fouten gemaakt mogen worden en docenten en management elkaar vertrouwen
- Professionalisering op het vlak van pedagogisch-didactisch handelen, digitale didactiek, begeleiding van de student, ontwerpen en ontwikkelen van opleidingen, ontwikkelen of herschrijven van leer materiaal, hoe kun je de leerling activeren, motiveren? Training on the job.
- Continue informeren van de achterban over de ontwikkelingen ook al is er niet veel voortgang geboekt
- Bespreek met de achterban hoe de uitvoering eruit gaat zien ('droogzwemmen')
- Zorg ervoor dat de praktische problemen zoals onvoldoende tijd voor ontwikkelen en overleggen, ICT ondersteuning, lokalen en roostering het gebruik niet belemmeren
- Gebruik aanwezige informatie over uitval of studentenpanels etc. voor het ontwikkelen en uitvoeren van onderwijs. Betrek zoveel mogelijk studenten bij de ontwikkeling en vraag regelmatig feedback over de uitvoering.
- Geef begeleiding aan (oudere) docenten, vaak hele goede vakmannen en – vrouwen, maar die nooit hebben gekozen voor coaching
- Betrek roostermakers en ICT op een vroeg tijdstip bij het ontwerpen en ontwikkelen van de opleiding
- Maak gebruik van digitale mogelijkheden voor het primaire proces en de begeleiding
- Ga in gesprek met de uitgevers
- Betrek het bedrijfsleven bij het voorbereiden, ontwerpen en ontwikkelen en bij de uitvoering van het onderwijs, wees hierbij flexibel
- Houd rekening met de ontwikkelingen van de beroepen, leid niet op tot beroepen zonder perspectief
- Houd miniconferenties ed. om bedrijven en andere stakeholders te informeren over nieuwe ontwikkelingen
- Onderzoek waarom studenten afhaken en gebruik deze informatie in de ontwikkeling van het onderwijs
- Organiseer het onderwijs zodanig dat docenten voldoende tijd hebben studenten te begeleiden
- Kennisdeling niet alleen binnen de teams maar ook tussen de teams en de clusters, delen van best practices
- Geef voorbeelden van bestpractices, concrete voorbeelden, hoe ziet het er straks uit
- Wissel bronnen, leeractiviteiten uit, stimuleer de cultuur van delen
- Zet de docent in zijn kracht door vertrouwen te hebben in de docent

Mogelijke interventies / maatregelen / ondersteuning per fase

(Van den Berg & Vandenberghe, 1995; Hall & Hord, 2011)

Fase 0 (Zelfbetrokkenheid: bewustwording)

- Erkennen dat een beetje zorgen over RIJK geen probleem is
- Verspreid algemene informatie over RIJK zodat mensen zijn die zich gaan interesseren
- Beschrijf hoe RIJK gerelateerd kan worden aan een gebied waarover mensen zich zorgen maken
- Geef aan dat RIJK nodig is
- Moedig mensen aan om te praten met anderen die geïnteresseerd zijn in het gebruik van RIJK
- Organiseer informatiebijeenkomsten over waarom RIJK
- Op gang brengen van meningsvorming door middel van informele gesprekken

Fase 1 (Zelfbetrokkenheid: informatie)

- Verstrekken van algemene (geen specifieke informatie)
- Informatie niet allemaal tegelijkertijd verspreiden, en door middel van verschillende media
- Verspreid algemene informatie door korte gesprekken, e-mail, brochures, korte media presentaties en overleggen
- Geef voordelen van het gebruik van RIJK ten opzichte van het huidige manier van lesgeven
- Laat enthousiasme zien met betrekking tot het gebruik van RIJK
- Geef realistische inschattingen over de opbrengsten, kosten, en benodigde inzet om RIJK toe te passen
- Zoek via andere bronnen naar informatie (internet/netwerken et cetera)
- Bezoek de school van een collega die al meer ervaring heeft met aan deze veranderingen
- Organiseer een documentatiehoek in de teamkamer met recente praktische artikelen
- Intranet / een prikbord met artikeltjes, mededelingen, noodkreten, tips enzovoort
- Zorg dat er over gepraat kan worden in de teamkamer en elders
- Verwijs docenten door naar goede bronnen
- Zorg dat docenten ook kijken naar interessante congressen of netwerkbijeenkomsten
- Gun docenten tijd

Fase 1 (Zelfbetrokkenheid: persoonlijke betrokkenheid)

Wees alert op docenten die intense persoonlijke zorgen hebben. Zorg voor meer informatie over persoonlijke vragen. Als de vragen gerelateerd zijn aan RIJK dan:

- o Wees empatisch over de gevoelens van onzekerheid
 - o Moedig aan en biedt zekerheid om zich bij het RIJK te betrekken
 - o Moedig behoedzaam aan, dring niet onnodig aan
 - o Maak duidelijk hoe RIJK gerelateerd is aan andere prioriteiten die kunnen conflicteren in termen van de inzet van energie en tijd
 - o Wees consistent in wat gezegd is over de verwachtingen en wat het gebruik van RIJK met zich meebrengt
- Praten met individuele medewerkers die tegen allerlei knelpunten aanlopen
 - Zorg dat docenten niet helemaal alleen één en ander gaan uitproberen, maar dat ze in een leer-/intervisiegroep terecht komen
 - Maak gebruik van een planningskalender om zicht te krijgen op de activiteiten die op korte en middellange termijn moeten worden ondernemen.
 - Zet met een zekere regelmaat de stand van zaken met betrekking tot de veranderingen op de agenda van de teams.

- Bekijk op welke wijze kennis, input en ervaringen gedeeld kan worden en organiseer hier flexibele kennisdeelbijeekkomsten voor, alleen dan wanneer nodig en relevant.
- Richt projectgroepen of werkgroepen binnen teams met een specifieke ontwikkeltaak/opdracht.
- Zorg voor een flexibele tijdsindeling en bezetting zodat mensen met elkaar kunnen overleggen.
- Signaleren van professionaliseringsbehoeften

Fase 2 (zelfbetrokkenheid: consequenties voor de leerlingen)

- Onderzoek/bespreek/stel vragen welke consequenties van RIJK op studenten men verwacht
- Geef voorbeelden van andere scholen
- Onderbouw met onderzoeksgegevens de invloed van RIJK op studenten
- Betrek studenten bij de ontwikkeling
- Nodig eens iemand van een andere school uit of zorg dat teamleden elders gaan kijken. Organiseer een nabespreking op school van de opgedane ideeën.
- Zorg ervoor dat teamleden (bij elkaar) gaan kijken en daarover praten.

Fase 3 (taakbetrokkenheid; beheersing)

- Zorg dat docenten zich aanmelden voor nieuwsbrieven, meld je aan voor gespreks-/themagroepen op bijvoorbeeld LinkedIn
- Raadpleeg leerlingen wat ze ervan vinden
- Bekijk de mogelijkheden of u eens een bijeenkomst van een aantal scholen uit uw regio kunt organiseren
- Zorg dat docenten elkaar goed op de hoogte kunnen houden via een intern netwerk
- Stimuleer docenten op andere scholen te gaan kijken en die collega's ook terug te vragen.
- Organiseer intervisie gebruik makend van bijvoorbeeld video-opnames over een thema, didactische aanpak.
- Zorg dat wat men veranderd heeft, gedocumenteerd wordt en ook overdraagbaar wordt.
- Bedenk dat in deze fase het belang is hoe docenten een en ander overbrengen, aan elkaar, aan de leerlingen en aan de ouders. Een cursus over gespreksvormen, of omgaan met ouders is hier wellicht zeer bruikbaar.
- Verzamelen van voorbeeldmateriaal en -procedures van andere scholen en via internet / best practices
- Tot stand brengen van ontwikkel/werkgroepen binnen teams
- Tot stand brengen van uitwisseling van ervaringen tijdens het ontwikkelen tussen de teams
- Flexibel omgaan met tijd en bezetting met het oog op werkoverleg
- Onderzoek van evaluatiemogelijkheden
- Informele gesprekken met inspectie, bestuur en ouders