



Handleiding School Work Climate Inventory (SWCI), inclusief referentiegroepen

Vragenlijst: versie oktober 2014

Handleiding: september 2018

G.J. (Geke) Klapwijk, MSc.

A.L. (Anna) Dekker MSc & V.S.L. (Veronique) van Miert MSc

dr. G.H.P (Peer) van der Helm

prof. dr. G.J.J.M. (Geert-Jan)Stams

Contactpersonen lectoraat Residentiële jeugdzorg, Expertisecentrum Jeugd Hogeschool Leiden:

Anna Dekker, dekker.a@hsleiden.nl

Veronique van Miert, miert.van.v@hsleiden.nl

Meer informatie over de onderzoeksactiviteiten van lectoraat Residentiële jeugdzorg, Expertisecentrum Jeugd Hogeschool Leiden: <http://www.hsleiden.nl/residentiele-jeugdzorg/>

De School Work Climate Inventory (SWCI) is een samengestelde vragenlijst, bestaande uit verschillende gevalideerde vragenlijsten. De resultaten geven informatie over de perceptie van het docententeam over het leiderschap van de directe leidinggevende en de (onderwijs)inhoudelijke ondersteuning, het team functioneren, werkmotivatie, werkdruk en veiligheid in de klas. Daarnaast leidt de vragenlijst tot inzicht in de manier waarop docenten denken over het leerklimaat voor de leerlingen.

De vragenlijst is niet alleen geschikt voor het in kaart brengen van het werkklimaat binnen een onderwijsinstelling, maar ook voor het onderzoeken van verbanden binnen het werkklimaat. Het werkklimaat brengt de visie van een medewerker op zijn/haar werk in kaart en geeft inzicht in de factoren die dit beïnvloeden. De resultaten kunnen worden gebruikt om binnen de onderwijsinstelling en per team sterke – en aandachtspunten te formuleren. Aan de hand hiervan kan men tot gezamenlijk opgestelde doelen komen om het werkklimaat te verbeteren of in stand te houden. Het werkklimaat onderzoek wordt uitgevoerd naast het leerklimaat onderzoek zoals dit ervaren wordt door leerlingen (zie de [handleiding](#) voor de SECCI). Het leer- en werkklimaatonderzoek kan na een bepaalde periode worden herhaald om deze doelen te evalueren en nieuwe doelen op te stellen zodat een cyclisch proces ontstaat, waarin voortdurend gewerkt wordt aan het onderhouden of versterken van het leer- en werkklimaat binnen de school.

Inleiding

In het onderwijs is steeds meer aandacht voor het realiseren van een veilig leer- en werkklimaat en de rol die docenten en schoolleiders daarin spelen (Helvoirt & Smeets, 2014). De nadruk wordt in de huidige wetgeving vooral gelegd op het realiseren van een sociaal veilige omgeving voor leraren en leerlingen en het monitoren van de ervaringen van betrokkenen. Scholen zijn verplicht zich in te spannen voor het realiseren of in stand houden van een sociaal veilig klimaat (Rijksoverheid, z.j.). Een positief schoolklimaat, bestaat echter uit meer dan alleen het aspect veiligheid. Thapa, Cohen, Guffey en Higgins-D'Allessandro (2013) onderscheiden vijf aspecten die essentieel zijn voor het leer- en werkklimaat op een school, te weten 1) veiligheid, 2) relaties, 3) lesgeven en leren, 4) institutionele omgeving en 5) schoolverbeteringsprocessen. Een goed, oftewel 'open', leer- en werkklimaat op een school is voorwaardelijk voor de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling en persoonsontwikkeling van leerlingen (Van der Helm, 2018). Het ervaren van veiligheid door leraren en leerlingen wordt gezien als basale voorwaarde om een open leer- en werkklimaat te kunnen realiseren, waarbinnen het mogelijk is om fouten te maken en met en van elkaar te leren (Oberle et al., 2016). School-brede aandacht voor duidelijke en rechtvaardige regels en normen werkt preventief en draagt bij aan het ervaren van veiligheid door betrokkenen in de school (Thapa et al., 2013). Daarnaast is het onderwijs bij uitstek een omgeving waarin relaties een belangrijke rol spelen en bepalend zijn voor de sfeer en de cultuur die er heerst (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Diverse onderzoeken laten zien, dat goede relaties tussen leraar en leerling en tussen leraren en ouders of verzorgers bepalend zijn voor de ervaren veiligheid en de ontwikkeling van de leerling (Bakker et al., 2013; Spilt, Hughes, Wu & Kwok, 2012; Zee, de Jong &

Koomen, 2016). Daarnaast zijn relaties tussen leraren onderling, team functioneren en de relatie tussen het team en de schoolleiding van invloed op het functioneren van leraren (Roffey, 2016; Van der Helm & Stams, 2012). Lesgeven en leren op school, worden in belangrijke mate beïnvloed door de ervaren relaties, de mate van ervaren probleemgedrag en de mate waarin de leraar zich competent voelt in het geven van instructie en het omgaan met probleemgedrag (Zee et al., 2016). De institutionele omgeving, verwijzend naar bijvoorbeeld de wijk waarin de school staat, de grootte van de school, de inrichting van en relaties in de school, is eveneens van invloed op gevoelens van veiligheid en bepaalt mede of leerlingen het gevoel hebben dat ze er bij horen (Steffgen, Recchia & Viechtbauer, 2013; Thapa et al., 2013). Het werkklimaat is dan ook een belangrijk onderdeel van de institutionele omgeving. Tot slot is het belangrijk dat scholen voortdurend reflecteren op het leer- en werkklimaat en inschatten hoe de situatie is, plannen hoe aan verbetering kan worden gewerkt en vervolgens evalueren wat het effect van de verbeterprocessen is (Thapa et al., 2013; Van der Helm & Vandeveld, 2018).

Een positief schoolklimaat vormt een beschermende factor voor leren en een gezonde ontwikkeling van leerlingen (Steffgen et al., 2013; Thapa et al., 2013). Het is dan ook van belang om aandacht te hebben voor het leer- en werkklimaat op scholen. Scholen kunnen, naast het leerklimaat onderzoek, met behulp van de school working climate inventory, een cyclus realiseren waarin in een professionele dialoog naar aanleiding van de gegevens uit de vragenlijst, gewerkt kan worden aan het verbeteren of bewust in stand houden van het werkklimaat. In de SWCI wordt aan bovenstaande aspecten expliciet aandacht besteed om het werkklimaat, zoals dat wordt ervaren door leraren, inzichtelijk te maken met behulp van de schalen:

- Leiderschap;
- Team functioneren;
- Werkmotivatie;
- Veiligheid.

De resultaten van het werkklimaat onderzoek vormen aanleiding om als team en directie in gesprek te gaan en na te gaan hoe een of meer aspecten van leiderschap, team functioneren of werkmotivatie kunnen worden verbeterd. Dit biedt scholen de mogelijkheid om het werkklimaat te verbeteren of te borgen om zo de basis voor het leerklimaat te versterken of te onderhouden.

Leiderschap

De wijze waarop medewerkers worden aangestuurd door hun leidinggevende is van invloed op de onderlinge samenwerking en afstemming (Bass & Bass, 2009). Er zijn verschillende vormen van leiderschap. Allereerst inspirerend leiderschap. Binnen deze vorm van leiderschap geeft de teamleider, de directie of het management op een inspirerende manier leiding en bovendien is er sprake van een innovatieve organisatiecultuur (Van der Helm et al., 2011a). Ook is het belangrijk dat de leidinggevenden medewerkers actief betrekken bij (toekomstige) veranderingen en het nemen van beslissingen. Op deze manier wordt de kans vergroot dat werknemers veranderingen zullen accepteren en als positief zullen ervaren (Lenselink, 2009). Deze vorm van leidinggeven gaat samen met een open leerklimaat (Van der Helm et al., 2011a). Er is hierbij sprake van een parallel proces: een inspirerende wijze van leiding geven

door de leidinggevende en een innovatieve organisatiecultuur maken het mogelijk dat leraren op een inspirerende wijze werken met kinderen en jongeren (Boekee, 2010).

De tweede vorm van leiderschap is passief leiderschap. Deze vorm van leiderschap houdt in dat de leidinggevende zich passief opstelt en weinig ondersteuning geeft aan zijn medewerkers. Dit kan leiden tot teleurstelling over gebrek aan ondersteuning en organisatorische onttrekking ontlokken bij leraren. Ook kan deze negatieve visie overgenomen worden door leerlingen. Tevens kan passief leiderschap leiden tot meer repressieve controle in de klas (Perelman & Clements, 2009) en een gesloten klimaat in de school (van der Helm et al., 2011a).

De laatste vorm van leiderschap is controlerend leiderschap. Deze vorm van leiderschap is gebaseerd op controle en wordt gekenmerkt door het feit dat het behalen van doelen wordt beloond, terwijl het afwijken van het normale werkpatroon wordt gecorrigeerd (Bass, 1985). Deze vorm van leiderschap is niet voldoende om de moeilijke taak uit te voeren waarbinnen flexibiliteit en controle met elkaar gecombineerd moeten worden om een goed leerklimaat neer te zetten. Om dit te bereiken dient controlerend leiderschap gecombineerd te worden met inspirerend en actief leiderschap (Bass & Bass, 2009; Fiedler, 1964; Van der Helm et al., 2011a).

Team functioneren

Onderlinge communicatie is essentieel voor het functioneren van een team dat werkzaam is in het (speciaal) onderwijs (Steffgen et al., 2013; Thapa et al., 2013). Een gevoel van saamhorigheid zorgt voor een eenduidige benadering van de leerlingen, gedragsafstemming en open communicatie. Door communicatieproblemen binnen een team kunnen er onwenselijke situaties ontstaan, waarbij de veiligheid van zowel leerlingen als leraren in gevaar kan komen (Roffey, 2016). Een andere bedreiging voor het teamfunctioneren is, wanneer de werkzaamheden van leraren niet op elkaar worden afgestemd of als er verschillen zijn in de manier van bejegening van leerlingen. Met name wanneer parttimers samen verantwoordelijk zijn voor een klas, in de gang en op het schoolplein. Er bestaat de kans dat er een splitsing in het team komt, waarbij de beide groepen elkaar 'slechte' werkers vinden, met als gevolg verminderde onderlinge communicatie (Van der Helm & Stams, 2013).

Werkmotivatie

Een hoge werkmotivatie is nodig om de moeilijke kinderen en jongeren te kunnen begeleiden die (speciaal) onderwijs ontvangen. Motivatie is tevens belangrijk om, ondanks incidenten en teleurstellingen, sensitief te blijven ten opzichte van leerlingen. Werkkenmerken die bijdragen aan een intrinsieke werkmotivatie zijn feedback, autonomie, vaardighedenvariatie, taakidentiteit en taaksignificantie (Hackman & Oldham, 1980). Taaksignificantie heeft te maken met de mate waarin een werknemer meent, dat zijn of haar werk ertoe doet en heeft dus te maken met de zingeving die de medewerker verleent aan het werk.

Het idee dat lesgeven aan en begeleiden van leerlingen 'zin heeft', is een belangrijk uitgangspunt voor het succesvol begeleiden van leerlingen in de klas (Haslam, 2004; Van der Helm et al., 2011a). Het 'niets werkt'-paradigma (Cullen & Gendreau, 2001) en het ontbreken van een gedeelde sociale identiteit op het werk, kunnen vernietigend zijn voor de werkmotivatie en kunnen zorgen voor het verminderen van positieve percepties van taaksignificantie, autonomie en taakidentiteit (Haslam, 2004; Van der Helm

et al., 2011a). Als medewerkers van (speciaal) onderwijsinstellingen menen dat hun inzet weinig tot geen positief effect zal hebben op de ontwikkeling van de leerling, zal dit het werk van de medewerkers mogelijk negatief beïnvloeden. Op deze manier kunnen de lage verwachtingen van de leraren ten opzichte van de vooruitgang van de leerlingen inderdaad uitkomen, als gevolg van het minder goed functioneren van de medewerker. Een factor die verband houdt met zingeving, is werktevredenheid. De mate waarin medewerkers tevreden zijn over hun werk en werkgever houdt verband met de intentie van medewerkers om op zoek te gaan naar een andere baan (Steenhuisen et al., 2011).

Werkdruk

Het werken in het (speciaal) onderwijs is een complexe taak, omdat er gewerkt wordt met leerlingen met complexe problemen (Buljac & Van Wijngaarden, 2009). Leerlingen met een verleden van schoolwisselingen, leerproblemen en trauma, reageren vaak met verzet om hun eigen zelfvertrouwen te bevorderen en respect van medejongeren te verdienen (Ostrowsky, 2010; Thomaes, Bushman, Stegge, & Olthof, 2008). Het kan voor de leraren moeilijk zijn om hier adequaat mee om te gaan en soms is er ook sprake van angst voor de jongeren (Van der Helm & Vandevelde, 2018). Dit kan een dwangcyclus tot gevolg hebben doordat medewerkers door het gedrag van de jongeren geneigd kunnen zijn de nadruk te leggen op het handhaven van regels en structuur (repressie). Uit onderzoek is bovendien gebleken dat meer repressieve medewerkers meer stress ervaren op het werk, ofwel een hoge werkdruk ervaren (Lambert, Altheimer, Hogan, & Barton-Belessa, 2011), waardoor de negatieve cyclus mogelijk wordt versterkt. De stress die een verhoogde werkdruk veroorzaakt kan ertoe leiden dat het voor medewerkers meer moeite kost om responsief te zijn naar de leerlingen en de balans tussen flexibiliteit en controle te bewaken. Hierdoor kan een verhoogde mate van werkdruk een bedreiging vormen voor het leerklimaat op scholen (Thapa et al., 2013). Wisselingen in de teamsamenstelling leiden vaak tot veranderingen in de teamsamenwerking, wat kan leiden tot (tijdelijke) verhoogde beleving van de werkdruk.

Gebruik in de praktijk

Docenten krijgen via de mail een link naar de vragenlijst toegestuurd. Het invullen van de vragenlijst neemt maximaal 15 minuten in beslag. De gegevens worden vervolgens verwerkt door medewerkers van het Lectoraat Residentiële Jeugdzorg. Er wordt een vergelijk gemaakt met de referentiegroep die van toepassing is en er worden folders gemaakt, waarin de gegevens overzichtelijk gepresenteerd worden. In een beschrijving wordt aangegeven wat opvalt, wat sterke punten en wat aandachtspunten zijn voor de school en het team. Wanneer het werkklimaatonderzoek al eerder heeft plaatsgevonden, worden de gegevens van de huidige meting ook vergeleken met eerdere metingen, zodat ontwikkelingen in het werkklimaat goed zichtbaar worden en kunnen worden benut om te reflecteren op de aspecten die eventueel gewijzigd zijn en aandacht behoeven. Zo ontstaat een cyclus, waarin het werkklimaat, veelal in samenhang met het leerklimaat, op scholen gemonitord wordt.

De resultaten worden over het algemeen eerst voorgelegd aan en besproken met de directie. In een terugkoppeling naar het team worden de gegevens gepresenteerd en wordt aan de hand van een overzicht en een itemanalyse besproken wat de sterke punten en eventuele aandachtspunten zijn voor

de school. De terugkoppeling is belangrijk, het is een moment van reflectie van het team met de directie waarin de resultaten geduid worden aan de hand van de beleving en het verhaal van alle medewerkers. Wanneer er aandachtspunten zijn voor de school, kunnen voornemens en eventuele acties tijdens de terugkoppeling met het team direct worden besproken of worden geformuleerd in samenspraak met het team. De terugkoppeling is ook een belangrijk moment om vast te stellen wat goed gaat en te bespreken hoe dit kan worden vastgehouden. In de handleiding voor het management 'Leren van leer- en werkklimaat', zijn concrete mogelijkheden beschreven om naar aanleiding van het leer- en werkklimaatonderzoek te werken aan organisatieverbetering.

Opbouw van de SWCI

Leiderschap

De items op de schaal leiderschap zijn gebaseerd op de Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Bass, 1990; Bass, 1995), vertaald en gevalideerd door Hartog, Van Muijen en Koopman (1997). De schaal inspirerend leiderschap (8 items) meet in hoeverre medewerkers zich gesteund, begeleid en gestimuleerd voelen door hun teamleider en betrokkenheid ervaart. Een voorbeelditem is: 'Mijn leidinggevende introduceert nieuwe projecten en uitdagingen'. De schaal controlerend leiderschap (2 items) geeft inzicht in de mate van controle die de medewerkers van hun teamleider ervaren. Een voorbeeld is: 'Mijn leidinggevende houdt bij welke van mijn prestaties verbetering behoeven'. Naast inspirerend en controlerend leiderschap is ook de schaal passief leiderschap (5 items) opgenomen in de SWCI. Deze schaal meet de mate waarin medewerkers een gebrek aan ondersteuning en organisatorische onttrekking van hun teamleider ervaren. Het item: 'Mijn leidinggevende is niet beschikbaar als ik hem/ haar nodig heb', is een voorbeeld item. Naast de leidinggevende worden de zelfde vragen ook gesteld over de gedragsdeskundige of de teamleider.

Team functioneren

De schaal team functioneren (18 items) is gebaseerd op het gevalideerde meetinstrument de PANTRIX (Van der Helm, Van Tol, Van Scheppingen, Dekker, Van Miert, & Stams, 2013). Deze schaal meet in hoeverre medewerkers het functioneren van hun team als positief of negatief ervaren. Een voorbeelditem van positief team functioneren is: 'Teamleden kunnen onverwachte situaties goed hanteren' en een item van negatief team functioneren is: 'Er is weinig saamhorigheid tussen de collega's'.

Werkmotivatie (bestaande uit tevredenheid en betrokkenheid)

De vragen uit deze schaal zijn afkomstig van de Taak Beleving en Organiseatieklimaat vragenlijst (TABOK, Jansen & Zaal, 1984) en de Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid (VBBA, Van Veldhoven & Meijman, 1994). De items kunnen worden verdeeld in tevredenheid (7 items) en betrokkenheid (7 items). De schaal tevredenheid gaat ook over de mate waarin een medewerker tevreden is over het werk zelf. Het is goed mogelijk dat iemand in hoge mate tevreden is over zijn

werkkeuze, maar ontevreden is over bepaalde aspecten waar de medewerker mee te maken heeft. Dit zal blijken uit de schaalscores van o.a. leiderschap en team functioneren. Een voorbeelditem van de schaal tevredenheid is: 'Ik vind dat ik leuk werk doe'. Een voorbeelditem van de schaal betrokkenheid is: 'Ik haal plezier uit het contact dat ik heb met de leerlingen.' Een hogere score duidt naar verwachting op een grotere affiniteit met de doelgroep en een sterkere motivatie om leerlingen te begeleiden.

Werkdruk

De items over werkdruk zijn afkomstig uit de Vragenlijst Beleving en Beoordeling van Arbeid van Van Veldhoven en Meijman (1994). Deze vragenlijst is ontwikkeld als meetinstrument voor werkdruk, werkstress en werkbeleving (7 items). Een voorbeelditem over werkdruk is: 'Er zijn wel eens tijden dat ik extra hard moet werken'.

De schaal *Weerstand tegen verandering* (3 items) gaat over de mate waarin medewerkers aangeven negatief te staan ten opzichte van mogelijke veranderingen in de organisatie en gehanteerde werkwijzen. Voor deze schaal geldt dat een hoge schaalscore duidt op een hoge mate van weerstand tegen verandering. Een voorbeelditem van deze schaal is: 'Ik heb een hekel aan veranderingen op het werk'.

Veiligheid

De items uit de schaal 'veiligheid' zijn ontstaan in samenspraak met de praktijk. Sinds 2014 is in de wet vastgelegd dat scholen verplicht zijn de sociale veiligheid te monitoren, waarbij gesproken wordt over een veilige omgeving voor zowel leerlingen als voor docenten (Rijksoverheid, z.j). Om de veiligheidsbeleving van docenten te monitoren is de schaal veiligheid in samenwerking met de praktijk ontwikkeld. Thapa et al. (2013) noemen het belang van goede afspraken, steun van collega's en leidinggevenden en een veiligheidsbeleid met duidelijke afspraken als basis om veiligheid te kunnen ervaren op het werk. In de schaal veiligheid wordt dan ook gevraagd naar ervaren steun, afspraken en het naleven van afspraken die gemaakt zijn. Een voorbeelditem van de schaal veiligheid is ' *Er is een duidelijk veiligheidsbeleid/ protocol omtrent veiligheid* '.

Tabel 1.

Opbouw van de werkklimaatvragenlijst voor docenten SWCI, waarbij men antwoord geeft door middel van een Likert-schaal met vijf antwoordmogelijkheden waarbij '1 = helemaal niet van toepassing' en '5 = helemaal wel van toepassing'.

Schaal	Items
Passief leiderschap (5 items)	<ul style="list-style-type: none"> • Zolang ik mijn leidinggevende niet lastig val, valt hij / zij mij ook niet lastig • Mijn leidinggevende vermijdt beslissingen te nemen • Zolang het werk van het team voldoet aan de minimale eisen doet mijn leidinggevende geen pogingen tot verbeteringen • Mijn leidinggevende is <i>niet</i> beschikbaar als ik hem/haar nodig heb

Controlerend leiderschap (2 items)	<ul style="list-style-type: none"> • Mijn leidinggevende houdt bij welke van mijn prestaties verbetering behoeven • Mijn leidinggevende is waakzaam ten aanzien van het <i>niet</i> behalen van normen
Inspirerend leiderschap (10 items)	<ul style="list-style-type: none"> • Mijn leidinggevende laat zien hoe je problemen vanuit verschillende gezichtspunten kunt bekijken • Mijn leidinggevende spreekt optimistisch over de toekomst • Mijn leidinggevende introduceert nieuwe projecten en uitdagingen • Mijn leidinggevende draagt een duidelijke visie op mogelijkheden voor mij in de toekomst uit • Ik kan met mijn leidinggevende <i>niet</i> over persoonlijke dingen praten (omscoren) • Mijn leidinggevende springt bij als het nodig is • Mijn leidinggevende is bijna iedere dag op school • Ik voel mij gezien en gehoord door mijn leidinggevende • Mijn leidinggevende is bijna iedere dag op school
Positief team functioneren (8 items)	<ul style="list-style-type: none"> • Er is een goede informatie-uitwisseling • Teamleden kunnen onverwachte situaties goed hanteren • Er wordt gezamenlijk naar overeenstemming gezocht • Beslissingen worden gesteund en goed uitgevoerd • Teamleden onderscheiden zich van de leerlingen door verantwoordelijk gedrag • De teamleden vertrouwen elkaar • De teamleden voelen zich veilig in elkaars gezelschap • Ik deel informatie met mijn collega's
Negatief team functioneren (10 items)	<ul style="list-style-type: none"> • Iedereen doet wat hij/zij zelf belangrijk vindt • Het is onduidelijk welke resultaten moeten worden behaald • Er is weinig saamhorigheid tussen de collega's • Veel teamleden zijn moe, merkbaar gespannen en hebben geen zin in het werk • Er zijn 'goede' en 'slechte' docenten • Er wordt slecht geluisterd naar elkaar • Oplossingen zijn nooit structureel, het team loopt steeds achter de feiten aan • Het team verkeert in een sleur en relaties en posities (rollen) zitten vast • Handhaven van de orde en rust heeft prioriteit • Ik ga binnenkort op zoek naar een andere baan
Tevredenheid (7 items)	<ul style="list-style-type: none"> • Ik ben tevreden met mijn werk • Ik voel mij altijd veilig op mijn werk • Ik vind dat ik leuk werk doe • Mijn werk is relevant • Ik ga met plezier naar mijn werk • Door aanwezig te zijn op school, komen de leerlingen vooruit • Het kost mij moeite om contact te maken met de leerlingen (omscoren)
Betrokkenheid (7 items)	<ul style="list-style-type: none"> • Ik doe dit werk voor de leerlingen • Samen met de leerlingen werk ik aan een beter toekomstperspectief

	<ul style="list-style-type: none"> • Ik zorg er voor dat de leerlingen een prettig verblijf hebben op school • Ik geloof dat iedere leerling iets kan leren • Als ik merk dat een leerling niet lekker in zijn vel zit, ga ik na wat er aan de hand is • Ik haal plezier uit het contact dat ik heb met de leerlingen • Ik draag bij aan de ontwikkeling van de leerlingen
Werkdruk (7 items)	<ul style="list-style-type: none"> • Er zijn wel eens tijden dat ik extra hard moet werken • Ik heb wel eens te weinig tijd om mijn werk af te maken • Bij mij op school is sprake van een personeelstekort • Ik word te vaak geconfronteerd met agressie op het werk • Ik zou graag wat meer tijd willen om even bij te praten met mijn collega's • Ik maak vaak overuren • Ik ben teveel tijd aan administratieve verplichtingen en sta daarom minder voor de klas
Weerstand tegen verandering (4 items)	<ul style="list-style-type: none"> • Ik heb een hekel aan veranderingen op het werk • Wanneer ik hoor van veranderingen op het werk raak ik gestrest • Ik pas me gemakkelijk aan aan veranderingen op het werk (omscoren) • Ook al lijken nieuwe afspraken een goed idee, ik vind het vaak prettiger om vast te houden aan het oude
Veiligheid (7 items)	<ul style="list-style-type: none"> • Op school gelden duidelijke regels, deze zijn vastgelegd • Er is een duidelijk veiligheidsbeleid/ protocol omtrent veiligheid • De afspraken rondom veiligheid worden voldoende nageleefd door de leerlingen • Binnen de school is er voldoende de mogelijkheid om alarm te slaan, wanneer dit nodig is • In de klas vermijd ik confrontaties met leerlingen (omscoren) • Collega's helpen elkaar bij incidenten
Drie open vragen	<ul style="list-style-type: none"> • Veiligheid is voor mij ... • Factoren die bijdragen aan gevoelens van veiligheid tijdens het werk zijn voor mij:... • Factoren die bijdragen aan gevoelens van onveiligheid tijdens het werk zijn voor mij:...

Nb. De validiteitscontrole van de schalen is verricht door het uitvoeren van een factoranalyse. Dit was mogelijk door de omvang van de steekproef ($n > 100$).

Open vragen: veiligheid en visie op het leerklimaat

Om meer zicht te krijgen op wat veiligheid betekent voor docenten en welke factoren voor de docent bijdragen aan veiligheid en onveiligheid worden hier ook open vragen over gesteld. De docenten hoeven slechts met steekwoorden of enkele korte zinnen te antwoorden. Het is nuttig om zowel veiligheid als onveiligheid uit te vragen, omdat veiligheid en onveiligheid niet per definitie de andere kant van dezelfde medaille zijn. Bij onderzoeken op schoollocaties worden de punten die door docenten zijn genoemd kort samengevat en teruggekoppeld aan de medewerkers.

Tot slot geven docenten ook rapportcijfers voor verschillende elementen van het leerklimate van de leerlingen: de hulp en ondersteuning die de leerlingen krijgen van de schoolmedewerkers, in hoeverre de leerlingen voldoende vaardigheden leren tijdens hun schoolgang, de sfeer op school, de structuur op school, de flexibiliteit op school (in hoeverre er uitzonderingen op de regel kunnen worden gemaakt), de afwezigheid van repressie. Onder het laatste wordt verstaan het machtsvrij communiceren en handelen, eerlijkheid en zo spaarzaam mogelijk gebruik maken van bijvoorbeeld time-out en schorsingsmaatregelen. Het laatste rapportcijfer gaat over de veiligheid op school (meestal onderverdeeld in veiligheid voor de leerlingen en veiligheid voor uzelf en uw collega's). Docenten kunnen hun rapportcijfers toelichten. Deze toelichtingen worden gebruikt om het gemiddelde rapportcijfer beter te kunnen interpreteren en veelal vormen de toelichtingen hierdoor een waardevolle aanvulling en aanknopingspunten voor de bespreking van de resultaten.

De resultaten worden berekend voor het docententeam van een schoollocatie en vergeleken met een referentiegroep. Deze referentiegroep bestaat uit resultaten van veel docenten (bij voorkeur $n > 150$) van verschillende schoollocaties die afkomstig zijn van recente werkklimaatonderzoeken. Het gebruik de term norm(groep) is niet gepast, omdat de resultaten van een docententeam slechts ter referentie worden vergeleken. In het bespreken van de resultaten ligt de nadruk dan ook sterk op de resultaten van het eigen docententeam, zoals ook aansluit bij het doel van het werkklimaatonderzoek: reflectie en met/van elkaar leren. Wat zijn sterke punten? Wat zijn punten die aandacht verdienen? Door wie? Hoe?

Kwaliteit, betrouwbaarheid en validiteit

Kwaliteit

De SWCI is niet beoordeeld door de COTAN en er kan dan ook niets gezegd worden over de kwaliteit van de SWCI op basis van deze beoordeling. De items uit de vragenlijst zijn voor het grootste deel gebaseerd op bestaande gevalideerde vragenlijsten. In tabel 2 is de betrouwbaarheid in Cronbach's alpha per schaal weergegeven.

Tabel 2. Betrouwbaarheid in Cronbach's Alpha van de schalen uit de SWCI – versie 2015 –

Schaal	Aantal items	Betrouwbaarheid (Cronbach's Alpha α)	Aantal respondenten (n)
Leiderschap teamleider			
Passief leiderschap	7	.66	521
Controlerend leiderschap	2	.65	526
Inspirerend leiderschap	9	.89	517
Leiderschap CvB			
Passief leiderschap	5	.72	350
Controlerend leiderschap	2	.69	358
Inspirerend leiderschap	9	.88	346
Teamfunctioneren			
Positief teamfunctioneren	8	.86	538
Negatief teamfunctioneren	10	.81	539
Tevredenheid	7	.78	541
Betrokkenheid	7	.83	547
Werkdruk	8	.73	538
Weerstand tegen verandering	4	.77	518
Veiligheid	7	.67	561

Afname en scoring

De vragenlijst is geschikt om periodiek, twee of drie keer per jaar, af te nemen om de ontwikkeling van het werkklimaat in kaart te kunnen brengen en te vergelijken met een referentiegroep en eventuele eerdere metingen. Voor het invullen van de volledige vragenlijst moet ongeveer 15 minuten worden gerekend. Indien gewenst kunnen ook delen van de vragenlijst worden afgenomen door schalen te kiezen die passen bij de wens van de betreffende instelling of organisatie.

De gegevens van de vragenlijst worden in principe niet op individueel niveau, maar op instellings- of groepsniveau berekend. De instellingsgemiddelden kunnen worden afgezet tegen een referentiegroep, om een vergelijking te kunnen maken met andere instellingen. Er zijn referentiegroepen voor Alle gegevens zijn verzameld in de periode oktober 2014 tot juni 2018.

Door schaalscores van een school te vergelijken met de referentiescores is het mogelijk uitspraken te doen over hoe het werkklimaat zich verhoudt tot het ervaren werkklimaat op andere scholen.

Samenstelling referentiegroep

In totaal bestaat de referentiegroep uit 777 docenten. Aan het werkklimaat onderzoek hebben 170 mannen, 523 vrouwen en 84 mensen waarvan het geslacht niet is aangegeven deelgenomen. De leeftijd lag tussen de 19 en 67 jaar, de gemiddelde leeftijd is 41 jaar. De standaarddeviatie is 10,778.

Cluster 3 / VSO/ Niet-residentieel

De referentiegroep VSO, voorheen cluster 3, bestaat uit docenten van zes VSO scholen in de regio Gelderland en is samengesteld uit 19 mannen, 129 vrouwen en 9 mensen waarvan het geslacht niet is aangegeven. De leeftijd lag tussen de 22 en 67 jaar, de gemiddelde leeftijd is 42 jaar. De standaarddeviatie is 10,478. In tabel 3 worden de gegevens van deze referentiegroep gepresenteerd.

Tabel 3. Referentiegroep VSO cluster 3 niet-residentieel

Schaal	Aantal respondenten	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Leiderschap directie			
Passief leiderschap	102	2,08	0,64
Controlerend leiderschap	103	3,52	0,71
Inspirerend leiderschap	102	4,03	0,66
Leiderschap teamleider			
Passief leiderschap	148	2,16	0,80
Controlerend leiderschap	145	3,55	0,99
Inspirerend leiderschap	147	4,02	0,80
Teamfunctioneren			
Positief teamfunctioneren	149	3,93	0,66
Negatief teamfunctioneren	149	2,68	0,67
Werkmotivatie			
Tevredenheid	150	4,52	0,49
Betrokkenheid	150	4,73	0,42
Werkdruk			
Werkdruk	151	3,33	0,57
Negatieve visie t.a.v. verandering	151	1,96	0,73
Veiligheid			
Veiligheid	152	4,18	0,55

Cluster 4 / VSO / Niet-residentieel

De referentiegroep VSO, voorheen cluster 4, bestaat uit docenten van vier scholen in de regio Gelderland en zes scholen in de regio Zuid Holland.

Aan het onderzoek hebben 102 mannen, 173 vrouwen en 19 mensen waarvan het geslacht niet is aangegeven deelgenomen. De leeftijd lag tussen de 22 en 65 jaar, de gemiddelde leeftijd is 40 jaar. De standaarddeviatie is 10,556. In tabel 4 worden de gegevens van de referentiegroep weergegeven.

Tabel 4. Referentiegroep VSO cluster 4 niet-residentieel

Schaal	Aantal respondenten	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Leiderschap directie			
Passief leiderschap	218	2,32	0,77
Controlerend leiderschap	214	3,43	0,93
Inspirerend leiderschap	217	3,78	0,76
Leiderschap teamleider			
Passief leiderschap	167	2,30	0,78
Controlerend leiderschap	166	3,53	0,93
Inspirerend leiderschap	166	3,84	0,72
Leiderschap Commissie van Begeleiding			
Passief leiderschap	197	2,30	0,79
Controlerend leiderschap	196	3,47	1,01
Inspirerend leiderschap	196	3,65	0,84
Teamfunctioneren			
Positief teamfunctioneren	280	3,79	0,73
Negatief teamfunctioneren	280	2,85	0,69
Werkmotivatie			
Tevredenheid	282	4,28	0,55
Betrokkenheid	282	4,49	0,52
Werkdruk			
Werkdruk	282	3,55	0,61
Negatieve visie t.a.v. verandering	281	2,03	0,72
Veiligheid			
Veiligheid	278	3,73	0,64

Cluster 3 / SO / Niet-residentieel

Drie speciaal onderwijs scholen, voorheen cluster 3, in de regio Gelderland hebben deelgenomen aan het werkklimaat onderzoek. De referentiegroep bestaat uit 7 mannen, 47 vrouwen en 6 mensen waarvan het geslacht niet is aangegeven, deelgenomen aan het onderzoek. De leeftijd ligt tussen de 19 en 63 jaar, de gemiddelde leeftijd is 43 jaar. De standaarddeviatie is 11,055. De gegevens van deze referentiegroep worden gepresenteerd in tabel 5.

Tabel 5. Referentiegroep cluster 3 SO, niet-residentieel

Schaal	Aantal respondenten	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Leiderschap directie			
Passief leiderschap	23	2,20	0,65
Controlerend leiderschap	23	2,74	0,85
Inspirerend leiderschap	23	3,46	0,66
Leiderschap teamleider			
Passief leiderschap	58	2,03	0,73
Controlerend leiderschap	57	3,57	0,81
Inspirerend leiderschap	58	4,10	0,61
Teamfunctioneren			
Positief teamfunctioneren	59	3,96	0,56
Negatief teamfunctioneren	59	2,70	0,56
Werkmotivatie			
Tevredenheid	59	4,56	0,44
Betrokkenheid	59	4,73	0,34
Werkdruk			
Werkdruk	59	3,78	0,54
Negatieve visie t.a.v. verandering	58	2,22	0,85
Veiligheid			
Veiligheid	60	4,09	0,60

Cluster 4 / SO / Niet-residentieel

Deze referentiegroep is samengesteld op basis van gegevens van docenten van twee speciaal onderwijsscholen in de regio Gelderland en zes scholen in de regio Zuid Holland.

De referentiegroep bestaat uit 6 mannen, 117 vrouwen en 5 mensen waarvan het geslacht niet is aangegeven, deelgenomen aan het onderzoek. De leeftijd lag tussen de 21 en 64 jaar, de gemiddelde leeftijd is 39 jaar. De standaarddeviatie is 10,420. In tabel 6 worden de gegevens van de betreffende referentiegroep gepresenteerd.

Tabel 6. Referentiegroep SO, voorheen cluster 4, niet-residentieel

Schaal	Aantal respondenten	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Leiderschap directie			
Passief leiderschap	89	2,04	0,81
Controlerend leiderschap	89	3,44	0,88
Inspirerend leiderschap	89	4,13	0,70
Leiderschap teamleider			
Passief leiderschap	32	2,13	0,75
Controlerend leiderschap	33	3,27	1,02
Inspirerend leiderschap	32	3,68	0,91
Leiderschap Commissie van Begeleiding			
Passief leiderschap	83	2,22	0,94
Controlerend leiderschap	83	3,46	1,04

Inspirerend leiderschap	83	3,84	0,90
Teamfunctioneren			
Positief teamfunctioneren	124	4,04	0,59
Negatief teamfunctioneren	124	2,70	0,66
Werkmotivatie			
Tevredenheid	123	4,35	0,66
Betrokkenheid	123	4,64	0,40
Werkdruk			
Werkdruk	122	3,77	0,59
Negatieve visie t.a.v. verandering	119	1,89	0,76
Veiligheid			
Veiligheid	125	3,97	0,60

Cluster 4 / VSO / Residentieel

Docenten van drie VSO scholen in de regio Gelderland hebben deelgenomen aan het werkklimaat onderzoek en docenten van vier scholen die verbonden zijn aan een residentiële instelling in de provincies Zuid- en Noord Holland.

Deze groep respondenten bestaat uit 32 mannen, 32 vrouwen en 45 mensen waarvan het geslacht niet is aangegeven hebben deelgenomen aan het onderzoek. De gemiddelde leeftijd is 42 jaar, de leeftijd lag tussen de 23 en 61 jaar. De standaarddeviatie is 10,627.

Tabel 7. Referentiegroep VSO, voorheen cluster 4, residentieel

Schaal	Aantal respondenten	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Leiderschap directie			
Passief leiderschap	57	57	2,10
Controlerend leiderschap	57	57	3,74
Inspirerend leiderschap	57	57	3,96
Leiderschap teamleider			
Passief leiderschap	51	1,95	,83
Controlerend leiderschap	51	3,49	1,08
Inspirerend leiderschap	51	3,91	,87
Leiderschap Commissie van Begeleiding			
Passief leiderschap	77	2,14	,74
Controlerend leiderschap	78	3,21	,92
Inspirerend leiderschap	77	3,75	,70
Teamfunctioneren			
Positief teamfunctioneren	109	3,78	,80
Negatief teamfunctioneren	109	2,93	,78
Werkmotivatie			
Tevredenheid	109	4,25	,61
Betrokkenheid	109	4,57	,40
Werkdruk			
Werkdruk	109	3,66	,83
Negatieve visie t.a.v. verandering	91	2,08	,83
Veiligheid			
Veiligheid	108	3,85	,72

NB. Er zijn geen referentiegroepen gemaakt voor Cluster 4 / SO / Residentieel en MBO, omdat van beide groepen slechts één school beschikbaar was.

Er wordt aangeraden om het verschil in gemiddelden te berekenen met de *Cohen's d* als effectmaat (Cohen, 1992). Het verschil tussen de gemiddelden wordt gedeeld door de standaarddeviatie (Cohen's $d = (M_1 - M_2) / \sqrt{[(s_1^2 + s_2^2) / 2]}$, voor berekening zie bijvoorbeeld: <http://www.polyu.edu.hk/mm/effectsizefags/calculator/calculator.html>). De uitkomst is een verschil dat wordt uitgedrukt als effectmaat en wordt het mogelijk om gemiddelden van verschillende metingen of steekproeven met elkaar te vergelijken. De Cohen's *d* kan zowel een positieve als negatieve waarde hebben. Een *d* van 1.30 en hoger of lager dan - 1.30 duidt op een zeer groot of sterk effect. Een *d* tussen de (-).80 en (-)1.29 duidt op een groot of sterk effect. Bij een *d* tussen de (-).50 en (-).79 spreekt men van een middelgroot effect. Als de *d* tussen de (-).20 en (-).49 valt, wijst dit op een klein effect. Als de *d* tussen de -.19 en .19 valt is er sprake van geen of een verwaarloosbaar effect (Cohen, 1992).

Cohen's <i>d</i>	Effect
< -1.30 of > 1.30	Zeer groot of sterk effect
(-).80 tot (-)1.29	Groot of sterk effect
(-).50 tot (-).79	Middelgroot effect
(-).20 tot (-).49	Klein tot middelgroot effect
-.19 tot .19	Geen of verwaarloosbaar effect

Bij de medewerkers van het lectoraat Residentiële jeugdzorg zijn de volgende hulpdocumenten op te vragen:

- .sav bestand voor invoeren van data in SPSS

- syntax voor SPSS die past bij het .sav bestand
- .xls bestand om gemakkelijk Cohen's *d* te kunnen berekenen
- format voor folders om te gebruiken voor terugkoppeling aan teams

Referenties

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. and Oolbekkink-Marchand, H. (2013) Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/121840>
- Bass, B. M. & Bass, R. (2009). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. The Free Press, New York, NY.
- Boekee, I. (2010). Angst de Baas, invloed van het therapeutisch leefmilieu op pedagogisch medewerkers binnen justitiële jeugdinstelling. (masterscriptie) Leiden: Hogeschool Leiden.
- Buljac, M. & Van Wijngaarden, J. (2009). De weg naar een effectiever werkers team. *Jeugd en Co Kennis*, 3, 23-26.
- Cullen, F. & Gendreau, P. (2001). From nothing works to What Works: Changing professional ideology in the 21st century. *The Prison Journal*, 81, 313-338.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1, 149-190.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Haslam, S. A., (2004). *Psychology in organizations. The social identity approach*. London: Sage.
- Helm, G. H. P., van der (2011). *First do no harm*. (proefschrift). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Helm, G. H. P., van der, Boekee, I., Stams, G. J. J. M. & Laan, P. H., van der (2011a). Fear is the key. Keeping the balance between flexibility and control in Dutch youth prison. *Journal of Children's Service*, 4, 248-263.
- Helm, G. H. P., van der & Hanrath, J. (2011a). *Wat werkt binnen de gesloten jeugdzorg*. Amsterdam: SWP.
- Helm, G. H. P. van der, Stams, G. J. J. M., Laan, P. H., van der (2011b). Measuring group climate in prison. *The prison journal*, 91 (2), p. 158-176.
- Helm, G. H. P., van der, & Stams, G.J.J. M. (2012). Conflict and Coping by Clients and Group Workers in Secure Residential Facilities. In: Oei, K & Groenhuizen, M. *Progression in Forensic Psychiatry: about Boundaries*. Amsterdam: Kluwer.
- Helm, G. H. P., van der, Tol, N., van, Scheppingen, L., van, Miert, V. S. L., van, Dekker, A. L., & Stams, G. J. J. M. (in press). Measuring team functioning in secure residential care: a validation Study of the Pantrix.
- Helm, G.H.P., van der (2018). *Leren van leef-, leer- en werkklimaatonderzoek. Een handleiding voor organisatieverbetering voor het management*. Leiden.
- Helm, G.H.P., van der, Vandevelde, S. (2018) Probleemgedrag is vaak te begrijpen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 57 (1-2), pp. 3-13
- Helvoirt, C. van, Smeets, M. (2014). *Actieplan sociale veiligheid op school*. Utrecht: PO-raad en VO-raad. https://www.poraad.nl/files/140930_actieplan_sociale_veiligheid_op_school.pdf
- Jansen, P. G. W., & Zaal, J. N. (1984). *Handleiding TABOK. Uitsprakenlijst taakbeleving en organisatieklimaat*. Den Haag: Rijks Psychologische Dienst.
- Lambert, E. G., Altheimer, I., Hogan, N. L. & Barton-Bellessa, S. M. (2011). Correlates of Correctional Orientation in a Treatment -Oriented Prison: A Partial Test of Person-Environmental Fit Theory. *Criminal Justice and Behavior*, 38, 453-470.
- Oberle, E., Domitrovich, C.D., Meyers, D.C., Weissberg, R.P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, issue 46, no. 3, pp. 277-297.
DOI:10.1080/0305764X.2015.1125450
- Ostrowsky, M. K. (2010). Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? *Aggression and Violent Behavior*, 15, 69-75.
- Perelman, A. M. & Clements, C. B. (2004). Beliefs about what works in juvenile rehabilitation. *The Prison Journal*, 84, 452-71.
- Roffey, S. (2016). Building a case for whole-child, wholeschool wellbeing in challenging contexts. *Educational & Child Psychology*, Vol. 33, No. 2, pp. 30-42.

Rijksoverheid:<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/veiligheid-op-school>

- Spilt, J.L., Hughes, J.N., Wu, J.Y., Kwok, O.M. (2012). Dynamics of Teacher–Student Relationships: Stability and Change Across Elementary School and the Influence on Children’s Academic Success. *Child Development*, Vol. 83, issue 4, pp. 1180-1195.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, vol. 23, issue 4, pp.457-477.
- Steenhuisen, E., Zwart, L., de, & Visser, J. (2011). Verloop in de jeugdzorg: cijfers en redenen van vertrek. Amsterdam: TNS Consult.
- Steffgen, G., Recchia, S., Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, pp. 300–309
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D’Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Thomaes, S., Bushman, B. J., Stegge, H., & Olthof, T. (2008). Trumping shame by blasts of noise: Narcissism, self-esteem, shame, and aggression in young adolescents. *Child Development*, 79, 1792-1801.
- Veldhoven, M., van & Meijman, T. (1994). Het meten van psychosociale arbeidsbelasting met een vragenlijst: de vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid (VBBA). Amsterdam: Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden.
- Zee, M., Jong, P. F. de, & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers’ self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: a multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1013–1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000106>