

STRK | MIBO

Stimuleren van Talenten Richting Kwaliteit

ONDERZOEKSRAPPORTAGE



*STRK MBO RICHT ZICH OP DOCENT ONTWIKKELING IN HET MBO OP BASIS
VAN EEN STERKE PUNTEN BENADERING.*



Marianne van Woerkom

Tilburg Universiteit

Projectleider



Valesca Tobias

Tilburg Universiteit

Promovenda, hoofdonderzoeker



Mark Hesseling

Kijk op beroepsonderwijs

Trainer, aanspreekpunt voor instellingen



Eva-Maria Ternité

CINOP

Trainer, aanspreekpunt voor instellingen



Piety Runhaar

Wageningen universiteit

Onderzoeker



Christina Meyers

Tilburg Universiteit

Onderzoeker



Arnold Bakker

Erasmus Universiteit Rotterdam

Onderzoeker

ROC NIJMEGEN

ROC MONDRIAAN

**roc van
twente**



**roc
van amsterdam**

rijnijvel

**deltion
college**

Scalda

Samenvatting

Het STRK MBO project had als doel om te onderzoeken in welke mate een sterke punten benadering de professionele ontwikkeling van docenten stimuleert. Om dit te verwezenlijken hebben we drie deelonderzoeken uitgevoerd en zijn we met verschillende stakeholders uit het mbo in gesprek gegaan over de uitkomsten uit deze onderzoeken en wat deze resultaten betekenen voor de praktijk. In deze samenvatting geven we een korte blik op de belangrijkste resultaten uit deze onderzoeken en gaan we in op de waarde hiervan voor het mbo. Voor een uitgebreide uiteenzetting van de onderzoeken en hun resultaten verwijzen we u naar de beschrijven van de drie deelonderzoeken.

Deelonderzoek 1

Als eerste stap in het onderzoeken van het effect van een sterke punten benadering hebben we doormiddel van een *case study* in kaart gebracht wat er momenteel al in mbo-instellingen wordt gedaan met de sterke punten van docenten in termen van het bestaan van een *intentie* om op sterke punten gerichte HR-praktijken te implementeren, hoe dit daadwerkelijk wordt *geïmplementeerd* door HR-medewerkers en teamleiders en wat docenten hiervan *ervaren*. Vervolgens hebben we ook in kaart gebracht in welke mate docenten al hun sterke punten gebruiken en ontwikkelen op het werk. Uit de interviews die we hebben uitgevoerd met HR-medewerkers, teamleiders en docenten, en de analyse van HR-beleidsdocumenten, kwam een opvallend patroon naar voren. Zo zagen we dat de zes mbo-scholen die deelnamen aan dit onderzoek verschilden in intentie om een sterke punten benadering te implementeren: één school had een sterke intentie (d.w.z. een duidelijke visie op de sterke punten van docenten en een uitgebreid beleidsstuk), twee scholen lieten een matige intentie zien (d.w.z. een korte visie op de sterke punten van docenten en enkele losstaande frasen in het beleid) en drie scholen hadden een zwakke intentie om een sterke punten benadering te implementeren (geen visie en geen beleidsstukken). Bij de scholen waar de intentie matig of zwak was, zagen we dat de teamleider wel erg gemotiveerd was om een sterke punten benadering te implementeren. Deze teamleiders ervoeren daarbij moeite door het ontbreken van een visie en uitgebreid beleid en gebrek aan steun vanuit het management, in termen van het beschikbaar stellen van sterke punten praktijken en hulp bij implementatie daarvan. De docenten van deze teamleiders bleken de aanpak van de teamleider als onprettig te ervaren waardoor ze ook minder snel hun sterke punten inzetten, tenzij ze dit vanuit zichzelf al belangrijk vonden en deden.

Met dit deelonderzoek is gehoor gegeven aan de oproep voor meer onderzoek naar de sterke punten benadering in specifieke werkcontexten. Ook kunnen er lessen uit getrokken worden voor de praktijk. Zo lijkt er zeker animo te zijn vanuit de onderwijsteams om met sterke punten aan de slag te gaan en dat er al redelijk wat mee wordt geëxperimenteerd. Om de teamleider te ondersteunen bij het implementeren van een sterke punten benadering is het van belang om op beleidsniveau een visie te formuleren en geplande praktijken te beschrijven. Het is aan te raden om management op verschillende niveaus, zoals directeuren, te betrekken bij het implementeren van een sterke punten benadering. Om die

reden pleiten wij dan ook voor een ‘gehele school benadering’ (zie bijv. Runhaar et al., 2019) waarbij het belang van de implementatie gedragen wordt door alle relevante actoren binnen een school om zo het succes te verhogen.

Deelonderzoek 2

Nadat we in kaart hadden gebracht wat er in mbo-instellingen al wordt gedaan met de sterke punten van docenten, hebben we een interventie ontwikkeld waarmee we docententeams tools gaven om de talenten van docenten te ontdekken, gebruiken en ontwikkelen. Vervolgens hebben we met behulp van een surveyonderzoek in kaart gebracht wat het effect hiervan was op het welzijn en de professionele ontwikkeling van de docenten. De resultaten uit de 152 ingevulde surveys duiden erop dat de sterke punten interventie alleen een toegevoegde waarde had voor oudere docenten (+46 jaar). Deze oudere docenten gingen zich vitaler voelen en beter presteren doordat ze hun sterke punten ontdekten, gebruikten en ontwikkelden. Dit komt overeen met eerder onderzoek (Kooij et al., 2017). Opvallend was dat de trainingen niet bijdroegen aan het leren en daarmee de professionele ontwikkeling van mbo docenten. Dit is opvallend omdat er uit eerder onderzoek naar voren is gekomen dat een sterke punten benadering bijdraagt aan het ontwikkelingsinitiatief dat mensen laten zien (van Woerkom & Meyers, 2019). Wellicht is het zo dat ondanks het feit dat een sterke punten benadering in potentie ontwikkelingsinitiatief stimuleert, er contextuele factoren zijn die dit in de weg zaten. Zo weten we bijvoorbeeld uit onderzoek naar de overdracht van kennis uit trainingen naar de praktijk dat factoren als werkdruk (wat een bekend probleem is binnen het mbo) deze overdracht in de weg kunnen zitten (e.g. Botke et al., 2018).

Ook uit deze deelstudie kunnen belangrijke lessen getrokken worden voor de praktijk. Traditioneel leggen organisaties vaak de nadruk op de tekorten en moeilijkheden die oudere werknemers vanwege ervaren functionele achteruitgang. Onze resultaten wijzen er echter op dat het verleggen van de focus naar de sterke punten van hun oudere werknemers leidt tot meer vitaliteit en betere prestaties. Dit is belangrijk aangezien de docentenpopulatie vergrijsd en het docententekort een groot en groeiend probleem is. Daarom is het van belang om een halt toe te roepen aan de voortijdige uitval van oudere docenten om verdere docententekorten terug te dringen. In overeenstemming met recente ontwikkelingen in onderzoek, onderstrepen onze resultaten de waarde van het selecteren van de juiste interventie voor de juiste personen (zie bijvoorbeeld Lyumbomirsky & Layous, 2013). Door oudere docenten specifiek te selecteren voor deelname aan een sterke punten interventie, kunnen trainingskosten bespaard worden voor de jongere docenten die wellicht minder baat hebben bij een sterke punten training. Bovendien is een sterke punten interventie misschien niet het juiste instrument om in te investeren wanneer het doel is om het leren van docenten te vergroten.

Deelonderzoek 3

Als laatste stap in het behalen van ons onderzoeksdoel, hebben we gekeken naar factoren die de effectiviteit van de STRK MBO trainingen hebben beïnvloed. Hiervoor hebben we onderzocht welke rol de

designelementen van de trainingen (bijvoorbeeld de trainers), persoonlijke kenmerken van de deelnemers (bijvoorbeeld motivatie) en de contextuele factoren (bijvoorbeeld de werkdruk) hebben gespeeld in de transfer van de opgedane kennis in de trainingen naar de praktijk. Uit de interviews die zijn gehouden met 18 deelnemers kwam naar voren dat de STRK MBO trainingen voor de meeste docenten een (kleinschalige) verandering heeft gebracht in hun professionele ontwikkeling (PO) en dan met name in termen van informele leeractiviteiten zoals feedback geven en ontvangen. Dit resultaat was opvallend omdat uit het surveyonderzoek (deelonderzoek 2) naar voren kwam dat de STRK MBO interventie *niet* had bijgedragen aan de professionele ontwikkeling van mbo-docenten. Het verschil in resultaten kunnen we wellicht verklaren door de kleinschaligheid van de uiteindelijke verandering. Het feit dat de STRK MBO trainingen maar een kleine verandering heeft gebracht in de professionele ontwikkeling van de docenten kan verklaard worden aan de hand van de veelheid aan factoren (design van de training, individuele kenmerken en werkcontext) die de transfer van de STRK MBO trainingen in de weg heeft gezeten. Opvallend was dat *de designelementen* van de trainingen die we bewust hadden ingezet om de transfer te vergroten (buddy systeem, huiswerk en doelen stellen) over het algemeen niet het gewenste effect hadden. Dit kwam over het algemeen doordat de hoge ervaren werkdruk het gebruik van deze elementen in de weg zat. Wat betreft *de individuele kenmerken* leek de interventie vooral effectief voor docenten die vooraf al gemotiveerd waren om met hun ontwikkeling aan de slag te gaan, die nog geen ervaring hadden met de sterke punten benadering en die support vanuit huis ervaarden. De *werk contextuele factoren* leken de meeste impact te hebben op de effectiviteit van de interventie. Zo werd door elke docent aangegeven dat de ervaren werkdruk en het gebrek aan een follow-up de transfer in de weg hebben gezeten. Hierin leek de teamleider een belangrijke rol te spelen; als deze support toonde, leken de docenten meer PO activiteiten op zich te nemen als gevolg van het volgen van de trainingen. Deze resultaten lijken het belang voor meenemen van factoren die invloed kunnen hebben op de transfer van de trainingen in de effectmeting voor vervolgonderzoek te benadrukken.

Uit dit onderzoek kunnen vervolgens ook belangrijke lessen getrokken worden voor de praktijk. De STRK MBO trainingen lijken een tool te zijn die ingezet kan worden om de professionele ontwikkeling van mbo docenten te stimuleren. Echter moet er bij de implementatie van deze tool wel rekening gehouden worden met een veelheid aan factoren die het succes van de implementatie beïnvloeden. Hierin lijken de ervaren werkdruk, de support vanuit de teamleider de meest belangrijke factoren te zijn. Als we dan nog reflecteren op de niet gevonden effecten van de sterke punten interventie op de professionele ontwikkeling van docenten in deelstudie 2 dan kan dit non-effect misschien verklaard worden door de wijze van meten: de meeste PO activiteiten die tijdens interviews genoemd werden blijken informeel van aard. Deze vorm van leren vindt vaak onbewust plaats waardoor een verandering hierin moeilijker kan worden opgemerkt en gemeten d.m.v. een survey. Mogelijk zijn de (kleine) veranderingen in PO dan ook pas tijdens de interviews bij de deelnemers naar boven gekomen.

Inhoud

Aanleiding en onderzoeksvragen	6
Onderzoeksvraag 1: <i>“In welke mate kan een sterke punten benadering de professionele ontwikkeling van docenten stimuleren?”</i>	9
Deelonderzoek 1: Een case study onderzoek naar het bestaan, de implementatie en het effect van een sterke punten benadering binnen het mbo	10
Deelonderzoek 2: Een onderzoek naar het effect van een sterke punten interventie voor mbo-teams.....	17
Deelonderzoek 3: Een onderzoek naar de transfer van de STRK MBO trainingen naar de praktijk	23
Onderzoeksvraag 2: <i>Hoe kunnen docenten, teamleiders en mbo-instellingen ondersteund worden bij het implementeren van een sterke punten benadering?</i>	31
Bronnen	34

Aanleiding en onderzoeksvragen

De professionele ontwikkeling van docenten wordt wereldwijd gezien als middel om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Om die reden hebben overheden en schoolbesturen op verschillende manieren geprobeerd om de ontwikkeling van docenten, onder andere in het mbo, te bevorderen. Een van die manieren betreft de implementatie van Human Resources Management (HRM) praktijken, zoals prestatiebeoordelingen, training en coaching. De inzet van deze praktijken leiden echter nog niet altijd tot de gewenste effecten, bijvoorbeeld omdat docenten deze initiatieven meer zien als een middel om hun prestaties te controleren en om hen verantwoordelijk te houden voor hun ontwikkeling dan als middelen om hun betrokkenheid te vergroten (zie bijvoorbeeld Bouwmans, 2018). Ook kunnen docenten praktijken zoals professionele ontwikkelingsplannen eerder als een extra administratieve taak ervaren dan als een middel om hun professioneel leren te stimuleren (Runhaar et al., 2013). En hoewel beroepsopleidingen steeds vaker allerlei trainingen en workshops aanbieden voor hun onderwijzend personeel, sluiten deze niet altijd aan bij de individuele leerbehoeften van docenten. Daarnaast worstelen teamleiders ook vaak met hun 'HR-rol' waarin ze HR-praktijken (zoals professionaliseringspraktijken) moeten implementeren, bijvoorbeeld door een gebrek aan kennis en vaardigheden of doordat zij een rolconflict ervaren tussen hun rol als manager en hun rol als coach (Ellinger & Bostrom, 2002).

De sterke punten benadering

In dit verslag gaan we na of een 'sterke-punten' benadering een oplossingen kan bieden voor bovengenoemde problemen. De sterke-punten benadering komt voort uit de positieve psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) en stelt dat wanneer sterke punten voor professionele ontwikkeling worden gebruikt in plaats van tekortkomingen, dit de motivatie van mensen voor hun continue ontwikkeling zal bevorderen. Individuele sterktes verwijzen naar persoonlijke kenmerken die mensen in staat stellen om te floreren in hun werk. Onderzoek laat zien dat wanneer werknemers hun sterke punten benutten, dit hun werkbetrokkenheid, werkprestaties en persoonlijke ontwikkeling verhoogt (zie bijvoorbeeld van Woerkom & Meyers, 2015). Ook blijken ontwikkelinterventies die focussen op de sterke punten van deelnemers positievere effecten te hebben op persoonlijk groei-initiatief dan interventies die de tekortkomingen van deelnemers als uitgangspunt nemen (Meyers, van Woerkom, de Reuver, Bakk, & Oberski, 2015). De sterke-punten benadering lijkt dan ook een veelbelovende benadering om docenten te stimuleren om te investeren in hun professionele ontwikkeling.

Theoretische achtergrond van de 'sterke punten benadering'

Sterke punten interventies die individuen in staat stellen om op hun 'persoonlijk best' te presteren zijn gericht op veranderingen in de cognities (d.w.z. het verkrijgen van een bewustzijn van de sterke punten) en gedragingen (d.w.z. het ontwikkelen en inzetten van sterktes) van werknemers. Om verschillende redenen

is het te verwachten dat deze interventies docenten stimuleert om te investeren in hun professionele ontwikkeling.

- *Ten eerste*, omdat het zelfbeeld van mensen positief beïnvloed wordt wanneer zij geholpen worden om hun individuele sterke punten te identificeren en om verhalen te vertellen over situaties waarin ze zich 'op hun best' voelden (Cable et al., 2015). Dit positieve zelfbeeld voedt vervolgens de veranderingsbereidheid van mensen: in het verleden behaalde successen suggereren immers dat toekomstige ontwikkelingsinspanningen ook succesvol zullen zijn (Thoen & Robitschek, 2013). Tegelijkertijd helpen inzichten in persoonlijke ontwikkeling in het verleden te begrijpen welke stappen nodig zijn in toekomstige ontwikkelingsprocessen (Borowa, Robitschek, Harmon, & Shigemoto, 2016).
- *Ten tweede* ontwikkelen werknemers door deel te nemen aan een sterke punten interventie meer inzicht in de karakteristieken, eigenschappen en bekwaamheden die hen in staat stellen om op hun persoonlijk best te presteren, waardoor de perceptie van hun zelfeffectiviteit (het gevoel dat je in staat bent iets te bereiken, zelfvertrouwen en dingen durf) toeneemt. Self-efficacy stimuleert vervolgens de professionele ontwikkeling omdat het een positieve inschatting bevordert van de toekomst en van de dingen die staan te gebeuren (Karademas, 2006), waardoor positieve overtuigingen, attitudes en waarden met betrekking tot persoonlijke ontwikkeling worden versterkt.
- *Ten derde* verhoogt deelname aan sterke punten interventies de werkbevoegenheid van medewerkers, wat vervolgens de energie kan leveren die nodig is om te investeren in professionele ontwikkeling. Werk bevoegenheid is gedefinieerd als "een positieve, bevredigende, werk gerelateerde gemoedstoestand die wordt gekenmerkt door daadkracht, toewijding en absorptie" (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002, p. 74). Het gebruik van sterke punten leidt ertoe dat medewerkers meer energie steken in hun werk (daadkracht), trots zijn op en inspiratie vinden in de werkzaamheden die zij verrichten (toewijding), en zich volledig storten op hun taken (absorptie) (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Van werkbevoegenheid wordt vervolgens verwacht dat het professionele ontwikkeling stimuleert, omdat daadkracht, toewijding en absorptie dienen als drijvende kracht voor proactief gedrag met betrekking tot persoonlijke en professionele ontwikkeling (Meyers et al., 2015).

Hoe deze studie bijdraagt aan theorie en praktijk

Hoewel twee reviewstudies concludeerden dat sterke punten interventies een veelbelovend instrument zijn om het welbevinden van werknemers te vergroten, identificeerden beide reviews ook significante tekortkomingen en lacunes in onderzoek (Ghielen, van Woerkom, & Meyers, 2018; Quinlan et al., 2012). Zo blijkt dat:

- slechts weinig studies naar sterke punteninterventies zijn uitgevoerd in de context van specifieke werkplekken, zoals die van docenten;

- de effectgroottes van sterke punten interventies over het algemeen pas kort na de interventie gemeten worden, wat betekent dat de effecten op wat langere termijn nog onbekend zijn;
- de meeste studies gericht zijn op het welzijn van medewerkers en niet zozeer op hun professionele ontwikkeling en prestaties;
- de wetenschappelijke kennis over effectieve kenmerken van sterke punten interventies en mediërende en modererende mechanismes die effecten van dergelijke interventies op persoonlijke ontwikkeling verklaren nog zeer beperkt is

Met onze studie dragen we bij aan eerder onderzoek naar de effectiviteit van een sterke punten benadering door rekening te houden met bovengenoemde lacunes. Deze studie had als doel om bij te dragen aan de kennis over het enthousiasmeren van docenten om hun professionele ontwikkeling actief ter hand te nemen door concrete tips en adviezen te ontwikkelen voor docententeams, teammanagers en mbo-instellingen. Om dit doel te bereiken zijn verschillende deelstudies verricht: een vergelijkende case studie naar de implementatie van de sterke punten benadering in het HRM beleid van mbo instellingen; een veld experiment waarbij de effecten van een sterke punten interventie op de bereidheid van docenten om te investeren in hun professionele ontwikkeling, op zowel de korte termijn als de iets langere termijn, zijn gemeten; een kwalitatieve studie waarin is nagegaan welke context variabelen een rol spelen bij de effectiviteit van een sterke punten interventie.

Onderzoeksvragen

Onze centrale onderzoeksvragen luiden:

- 1) In welke mate kan een sterke punten benadering de professionele ontwikkeling van docenten stimuleren?
- 2) Hoe kunnen docenten, teamleiders en mbo-instellingen ondersteund worden bij het implementeren van een sterke punten benadering?

Onderzoeksvraag 1: *“In welke mate kan een sterke punten benadering de professionele ontwikkeling van docenten stimuleren?”*

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden zijn er drie deelonderzoeken uitgevoerd. In het *eerste deelonderzoek* werd een case study gedaan naar de op sterke-punten gebaseerde praktijken die al in het mbo worden ingezet en hoe deze worden ervaren door docenten. De resultaten uit dit deelonderzoek vormden vervolgens het uitgangspunt in de ontwikkeling van het *tweede deelonderzoek* waarin een sterke punten training voor mbo-teams werd ontwikkeld en uitgevoerd. In deze trainingen leerden docenten teams hoe ze hun eigen en elkaars sterke punten konden ontdekken, gebruiken en ontwikkelen. Vervolgens werd het effect van deze training op het ontwikkelgedrag van docenten onderzocht met behulp van een vragenlijst. In de *derde deelstudie* is, d.m.v. interviews met de deelnemers, onderzocht onder welke omstandigheden en voor wie de training beter of minder goed heeft gewerkt.

In het vervolg van dit rapport worden de verschillende deelonderzoeken afzonderlijk gepresenteerd.

Deelonderzoek 1: Een case study onderzoek naar het bestaan, de implementatie en het effect van een sterke punten benadering binnen het mbo

Als eerste stap in het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag ("In hoeverre kan een op sterke punten gebaseerde aanpak de professionele ontwikkeling van docenten stimuleren?") hebben we onderzocht wat er binnen de mbo-scholen al wordt gedaan aan het ontdekken, gebruiken en ontwikkelen van de sterke punten van docenten en wat hiervan het effect is. In dit artikel gaan we in op de resultaten van dit onderzoek en brengen we in kaart op welke bestaande initiatieven kan worden aangesloten en waar er aandacht besteed kan worden aan nieuwe initiatieven.

Het belang van professionele ontwikkeling van mbo docenten voor de kwaliteit van het onderwijs wordt door zowel onderzoekers als scholen erkend. Om die reden hebben mbo-scholen en de overheid verschillende programma's ingevoerd in de hoop de professionele ontwikkeling te bevorderen. Onderzoek laat zien dat de beoogde doelen van deze interventies nog niet altijd behaald worden (zie bijvoorbeeld Bouwmans, 2018). Zo blijkt uit evaluaties dat docenten initiatieven ter bevordering van hun ontwikkeling kunnen ervaren als een middel om hun prestaties te controleren en om hen verantwoordelijk te stellen voor hun ontwikkeling en deze initiatieven te zien als een extra administratieve taak in plaats van een middel om hun inzet voor hun professionele ontwikkeling te vergroten (Vekeman et al., 2014; Runhaar & Runhaar, 2012; Smith & Rowley, 2005).

Recenter onderzoek heeft aangetoond dat professionele ontwikkelingsprogramma's

effectiever zijn wanneer docenten hun eigen interesses en ambities nastreven dan wanneer deze gericht zijn op het 'repareren' van tekortkomingen (Meyers, van Woerkom, de Reuver, Bakk, & Oberski, 2015). Wetenschappers op het gebied van de positieve psychologie pleiten dan ook voor het gebruik van een sterke punten benadering als een pad naar verdere ontwikkeling. De verwachting is dat wanneer sterke punten worden gebruikt als startpunt voor professionele ontwikkeling, de motivatie van docenten voor continue ontwikkeling wordt bevorderd (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Een op sterke punten gericht beleid lijkt effectiever in het stimuleren van professionele ontwikkeling dan een aanpak die zich richt op deficiënties.

Tot op heden is er weinig kennis over het bestaan van op sterke punten gebaseerde filosofieën in

scholen en de mate waarin deze filosofieën de implementatie van op sterke punten gebaseerde HR-beleid en praktijken beïnvloeden. Ook is nog weinig informatie beschikbaar over de wijze waarop deze praktijken door docenten worden ervaren en de mate waarin en de manier waarop deze uiteindelijk hun betrokkenheid bij hun professionele ontwikkeling beïnvloeden. Vandaar dat we in dit onderzoek gekeken hebben naar 1) de visie die de mbo-scholen hebben op de ontwikkeling van sterke punten, 2) wat er in hun beleid staat over sterke punten, 3) hoe teamleiders dit beleid implementeren, 4) hoe docenten dit ervaren en 5) wat voor talent gerichte ontwikkelingsgedragingen docenten laten zien. Hiermee schetsen we een duidelijk beeld van de huidige stand van zaken op het gebied van talent benutting binnen het mbo en worden er duidelijke actiepunten geïdentificeerd waar we ons in de overige twee deelonderzoeken op kunnen richten.

Theoretische onderbouwing

Individuele *sterke punten* verwijzen naar trait-achtige persoonlijke kenmerken die een persoon in staat stellen om op zijn persoonlijk best te presteren (Wood, Linley, Maltby, Kashdan & Hurling, 2011). Het gebruik van iemands sterke punten blijkt de werkbetrokkenheid, de werkprestaties en de persoonlijke ontwikkeling te verbeteren (Woerkom & Meyers, 2015). Sterker nog, onderzoek heeft al aangetoond dat de geïsoleerde, positieve effecten van een op sterke punten gebaseerde interventie op persoonlijk groei-initiatief sterker zijn dan de effecten van een op deficiënties gerichte interventie (Meyers, van Woerkom, de Reuver, Bakk & Oberski, 2015).

Tevens laat eerder onderzoek zien dat werknemers helpen om hun individuele sterke punten te identificeren en hen verhalen te laten vertellen over perioden waarin ze zich 'op hun best' voelden, een

positieve impact had op 1) anderen 2) het benutten van je volledige potentieel (Cable, Lee, Gino, & Staats, 2015). Ook roept dit levendige herinneringen op die veranderingen teweegbrengen in zelfkennis en cognities, wat resulteert in de ontwikkeling van 'best-self' concepten (Cable et al., 2015). Deze concepten, op hun beurt, voeden de veranderingsbereidheid van een individu omdat ze betrekking hebben op aspecten van het zelf die in het verleden succesvol zijn ontwikkeld, wat aangeeft dat toekomstige ontwikkelingsinspanningen even succesvol zullen zijn (Thoen & Robitschek, 2013). Tegelijkertijd, helpen inzichten in ontwikkeling in het verleden individuen te begrijpen welke stappen nodig zijn in toekomstige ontwikkelingsprocessen (Borowa, Robitschek, Harmon, & Shigemoto, 2016). 'Best-self' concepten omvatten ook kennis over hoe iemands capaciteiten te gebruiken zijn, en voorzien individuen met een gevoel van controle over deze vermogens (Cross & Markus, 1990). Voortbouwend op het idee dat individuele motivatie een functie is van subjectieve resultaatverwachtingen (Kanfer, 1987), zullen individuen dus meer geneigd zijn om bewust deel te nemen aan ontwikkelingsprocessen en actief te zoeken naar middelen die nodig zijn voor het bereiken van persoonlijke groei wanneer zij controle voelen over hun vermogen om het dit te bereiken.

Een op sterke punten gebaseerd professionaliseringsprogramma voor docenten zou om bovenstaande redenen kunnen helpen om docenten te stimuleren om hun professionele ontwikkeling actief ter hand te nemen.

Het HRM procesmodel

Het HRM procesmodel beschrijft hoe HRM kan bijdragen aan de prestaties van medewerkers en zo aan de prestaties van de organisatie als geheel (zie, bijvoorbeeld, Boselie, 2014). Een belangrijk uitgangspunt in dit model is dat HRM beleid effectiever is naarmate het beleid zoals dat door beleidsmakers op papier gezet is ('het zogeheten 'intended HRM') meer overeenkomt met het beleid zoals dat door teamleiders wordt uitgevoerd (het 'actual HRM') en het beleid zoals

dat door medewerkers wordt ervaren (het 'perceived HRM') (Wright & Nishii, 2007) Wanneer er discrepantie bestaat tussen deze manifestaties van HRM beleid dan kan dit ertoe leiden dat het beleid niet tot de gewenste uitkomsten leidt. Zo benadrukken Wright & Nishii (2007) dat teamleiders vaak op een andere manier met het beleid aan de slag gaan en de gewenste praktijken niet of verkeerd implementeren. Ook zijn werknemers (in dit geval docenten) niet altijd bewust van alle praktijken die beschikbaar zijn of ervaren ze niet alle praktijken als even nuttig. Om die reden is het dus interessant om deze drie manifestaties in kaart te brengen binnen mbo-instellingen als het gaat om de sterke punten benadering. Inzicht in de 'gaten' tussen de manifestaties biedt input voor verder acties (zoals een interventie die in deelonderzoek 2 wordt besproken) die genomen kunnen worden.

Het succes van een professionaliseringsprogramma is afhankelijk van de aansluiting tussen het voorgenomen beleid, de implementatie van dit beleid en de perceptie van docenten van dit beleid.

Onderzoeksmethode

Om inzicht te krijgen in het beoogde op sterke punten gerichte HR-beleid, de implementatie van dit beleid door teamleiders, de percepties van docenten van deze implementatie, en de betrokkenheid van docenten bij hun professionele ontwikkeling, werd er een meervoudige casestudy uitgevoerd waarin 6 mbo-instellingen met elkaar zijn vergeleken. Hierbij zijn document analyses van HR-

beleidsdocumenten uitgevoerd en diepte-interviews gehouden met HR-managers, teamleiders, en docenten.

Elk interview duurde tussen 45 minuten en 90 minuten en de meeste interviews werden face-to-face afgenomen. Van de 22 interviews werden er 4, om logistieke redenen, telefonisch afgenomen. Tijdens het interview werden de deelnemers om schriftelijke toestemming gevraagd. Na de interviews werd de HR-managers gevraagd één of meerdere HR-beleidsdocumenten aan te vullen rond het thema professionele ontwikkeling.

De data werden geanalyseerd door de eerste auteur en twee onderzoeksassistenten in vier fasen. In de *eerste* fase construeerde de eerste auteur een theorie gedreven sjabloon van belangrijke thema's. In de *tweede* fase gebruikte de eerste auteur het initiële sjabloon om de interviews van de eerste case te coderen en combineerde deze codes tot overkoepelende thema's. Eventuele aanpassingen aan het sjabloon werden gemaakt wanneer nodig. In de *derde* fase werd de herziene versie van het sjabloon gebruikt om de interviews van de overige cases te coderen. In de *vierde* en laatste fase werden de resultaten van de codes per casus samengevat en werden de bijbehorende citaten geabstraheerd. Daarnaast werden de HR-beleidsdocumenten gescand op paragrafen die de woorden 'kracht', 'talent', 'kwaliteit', en 'competenties' bevatten. Paragrafen die betrekking hadden op het gebruik of de ontwikkeling van sterke punten van docenten werden geselecteerd, samengevat en vergeleken

met de informatie die door de HR-manager was verstrekt.

Interviewleidraden

In de interviews werd een topiclijst gebruikt die specifiek was afgestemd op de positie (bijv. HR-manager, teamleider of docent) van de betreffende deelnemer.

Onderwerpen die werden gebruikt voor de interviews met de *HR-managers* waren onder andere: visie op sterke punten, beoogde op sterke punten gebaseerde praktijken, directe implementatie door HR.

Onderwerpen die gebruikt werden in de interviews met de *teamleider*: kennis van een op sterke punten gebaseerd beleid, implementatie van een op sterke punten gebaseerde praktijken.

Onderwerpen gebruikt in de interviews met de *docenten*: perceptie van op sterke punten gebaseerde praktijken, evaluatie van deze praktijken, en sterke punten gebruik en ontwikkelingsgedrag.

De resultaten

De resultaten uit de data van de 22 interviews en de documenten geven een duidelijk beeld van de huidige stand van zaken binnen de teams van de zes deelnemende mbo-instellingen.

Intendend HRM

Wanneer we kijken naar het beoogde beleid (intended HRM), zagen we dat de mate waarin er een duidelijke intentie was voor het invoeren van een sterke punten benadering verschilde per school. Grofweg waren hier drie clusters in te onderscheiden:

1. Een *sterke* intentie voor het implementeren van een sterke punten benadering, doordat

er een visie geformuleerd was over het nut van een sterke punten benadering en er een duidelijk op sterke punten gericht beleid was. In deze categorie viel alleen school 5.

2. Een *matige* intentie voor het implementeren van een sterke punten benadering doordat er een korte visie geformuleerd (vaak 1 zin) was over het nut van een sterke punten benadering en er enkele losse op sterke punten gerichte HR-praktijken benoemd werden in het beleid. Hieronder vielen scholen 1 en 3.
3. Een *zwakke* intentie voor het implementeren van een sterke punten benadering doordat noch een visie aanwezig was noch sprake was van beleid gericht op sterke punten. Hieronder vielen scholen 2, 4 en 6.

Hieruit bleek dus dat de helft van de scholen een matig of sterke intentie lieten zien om een sterke punten benadering te implementeren. De overige drie scholen gaven aan dat hun aandacht gericht was op meer acute problemen zoals werkdruk en docententekort waardoor er geen ruimte en tijd was om met een sterke punten benadering bezig te zijn op beleidsniveau.

Actual HRM

Het viel op dat in de school (5) waarin sprake was van een *sterke intentie* voor het implementeren van een sterke punten benadering, de HRM-medewerker en teamleider weinig problemen rapporteerden met betrekking tot de implementatie. Zo zagen we dat zowel HR als de teamleider actief bezig waren met het implementeren van sterke punten praktijken

zoals docenten de ruimte geven om taken op zich te nemen die aansluiten bij hun sterke punten. Deze kwamen dan ook overeen met wat de intentie was binnen het HR-beleid.

Bij de scholen waar een *matige intentie* aanwezig was voor het implementeren van een sterke punten benadering (scholen 1 en 3), viel het op dat zowel HR en de teamleider actiever dan verwacht bezig waren met het implementeren van sterke punten praktijken. Door gebrek aan een uitgebreid beleid waren ze zelf meer aan het experimenteren met praktijken. Zo zocht de teamleider naar specifieke sterke punten in sollicitatie interviews. Het viel wel op dat de teamleiders moeite leken te hebben met het effectief implementeren van deze activiteiten vanwege het gebrek aan duidelijke richtlijnen in het beleid. Hierdoor leken de teamleiders zich meer te richten op het afwachten en pas actief te handelen wanneer een docent om hulp vroeg.

Voor de scholen met een *zwakke intentie*, zagen we ook dat de teamleiders zelf wel erg gemotiveerd waren om een sterke punten benadering te implementeren en dat ze ook al aan het experimenteren waren met praktijken. Zo werd er door een teamleider een evaluatieformulier ontwikkeld die gebruikt kon worden om sterke punten te identificeren. Wel werd hier houvast vanuit het beleid gemist en leken de teamleiders vooral proactief gedrag te laten zien wanneer de directeur actief support liet zien, bijvoorbeeld door te helpen bij het ontwikkelen van sterke punten activiteiten. In de andere gevallen werden er veel problemen

ervaren waardoor de teamleiders vooral een passieve houding innamen door alleen te focussen op sterke punten wanneer een docent erom vroeg.

Perceived HRM

Wanneer we naar de perceptie van de docenten kijken van de implementatie van sterke punten praktijken, zagen we dat de docent uit het team waarin de teamleider geen moeilijkheden ervoer bij het implementeren van een sterke punten benadering (school 6, zwakke intentie), zich wel degelijk bewust was van alle praktijken die de teamleider implementeerde. De docent uit deze school was over het algemeen ook erg tevreden over de aanpak die de teamleider hierin liet zien. Wat opviel was dat in de overige scholen, zelfs de school waarin de intentie sterk was, de docenten of niet het idee had dat er sterke punten praktijken werden geïmplementeerd of dat de docenten andere praktijken rapporteerden dan de teamleider. Deze docenten waren dan over het algemeen ook ontevreden over de aanpak van de teamleider of waren wel tevreden omdat ze überhaupt niet wisten wat een sterke punten benadering hun kon opleveren.

De mate waarin de docenten uiteindelijk aan de slag gingen met het gebruiken en ontwikkelen van hun sterke punten leek af te hangen van hun perceptie van de implementatie van de teamleider enerzijds en van hun eigen motieven anderzijds. Zo zagen we bij docenten die over het algemeen tevreden waren, dat zij hun sterke punten gebruikten op het werk en soms ook ontwikkelden. Voor de docenten die ontevreden

waren zagen we dat ze hun sterke punten alleen gebruikten en ontwikkelden wanneer zij dat zelf belangrijk vonden.

Wanneer de teamleider geen problemen ervaarde met het implementeren van een sterke punten benadering, was de docent tevredener met de aanpak van de teamleider. Teverden docenten lijken vervolgens geneigd om hun sterke punten te gebruiken en te ontwikkelen.

Conclusies voor onderzoek en praktijk

Uit bovenstaande resultaten concluderen we dat het thema ‘Sterke punten’ binnen de mbo-scholen speelt bij de verschillende actoren (HRM, teamleiders en docenten). De teamleiders zijn al actief aan het experimenteren, maar niet alle scholen hebben ook op beleidsniveau een even sterke intentie om hier iets mee te doen. Wanneer deze intentie ontbreekt kunnen teamleiders moeite ervaren met het implementeren van een sterke punten benadering. De docenten lijken in deze gevallen de aanpak van de teamleider als onprettig te ervaren waardoor ze ook minder snel hun sterke punten inzetten, tenzij ze dit vanuit zichzelf al belangrijk vinden en doen. Steun vanuit de directeur, in termen van het ontwikkelen van sterke punten praktijken en deze helpen implementeren, kan het de teamleiders wel makkelijker maken. Dit verhaal bevestigt resultaten uit eerder onderzoek die laten zien dat de teamleider een belangrijke schakel is bij het implementeren van HR-beleid en dat de teamleider hier moeite mee kan ervaren (Wright & Nishii, 2007; Runhaar & van Woerkom, 2018).

Ook bevestigt ons onderzoek dat bij het implementeren van een sterke punten benadering, het ervaren van steun van de teamleider bijdraagt aan het daadwerkelijk gebruiken van sterke punten door de werknemer (zie bijvoorbeeld, Ding & Yu, 2020)

Hoewel ons onderzoek zich beperkte tot zes scholen, kunnen er wel belangrijke lessen uit getrokken worden voor de praktijk. Zo lijkt er zeker animo te zijn vanuit de onderwijsteams om met dit onderwerp aan de slag te gaan en dat er al redelijk wat mee wordt geëxperimenteerd. Om de teamleider te ondersteunen bij het implementeren van een sterke punten benadering lijkt het nodig om op beleidsniveau een visie te formuleren en geplande praktijken te beschrijven. Dit kan de teamleider meer houvast geven waardoor deze mogelijk minder problemen ervaart met de implementatie. Dit wordt door de docenten als prettig ervaren wat lijkt bij te dragen aan het gebruiken en de ontwikkeling van hun sterke punten. Het is aan te raden om management op verschillende niveaus, zoals directeuren, te betrekken bij het implementeren van een sterke punten benadering. Om die reden pleiten wij dan ook voor een ‘gehele school benadering’ (zie bijv. Runhaar et al., 2019) waarbij het belang van de implementatie gedragen wordt door alle relevante actoren binnen een school om zo het succes te verhogen.

Vervolgonderzoek zou zich onder meer kunnen richten op het onderzoeken van HRM praktijken (bijvoorbeeld met betrekking tot werving, selectie en het inwerken van nieuwe medewerkers,

training, coaching, loopbaanontwikkeling en leiderschapsontwikkeling) die teamleiders kunnen ondersteunen bij het in de praktijk brengen van een sterke punten benadering.

Tot slot

Hoewel er met dit onderzoek een eerste stap is gedaan naar het in kaart brengen van de huidige stand van zaken in mbo-scholen met betrekking tot het implementeren van een sterke punten benadering en de effecten hiervan, kent ons onderzoek ook een beperking. Zo is een belangrijk nadeel dat we een teams hebben betrokken die reeds interesse toonden in de sterke punten benadering. De situatie in andere teams kan verschillen waardoor generalisatie lastig wordt. We hebben nu aangetoond dat er verschillen kunnen zitten tussen de intentie, implementatie en perceptie, maar ons beeld over hoe implementatieproblemen eruit kunnen zien is dus nog niet compleet. Ondanks dat we nu meer diepgaandere informatie hebben over de ervaringen van verschillende mensen binnen de mbo-sector met betrekking tot de sterke punten benadering, weten we nog niet wat het effect is van een dergelijke benadering. Dit is een vervolg stap die we nemen in deelonderzoek 2.

Voor het succesvol implementeren van een sterke punten benadering pleiten wij voor een 'gehele school benadering'.

Deelonderzoek 2: Een onderzoek naar het effect van een sterke punten interventie voor mbo-teams

Als tweede stap in het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag (“In hoeverre kan een op sterke punten gebaseerde aanpak de professionele ontwikkeling van docenten stimuleren?”) hebben we aan de hand van literatuur en de uitkomsten van deelonderzoek 1 een sterke punten interventie ontwikkeld. Deze interventie bestond uit drie trainingen van een halve dag waaraan 16 mbo-teams hebben deelgenomen. In het onderzoek hebben we onderzocht wat het effect van deze interventie was op de professionele ontwikkeling en welzijn van zowel jongere als oudere docenten. In dit artikel gaan we in op de resultaten van dit onderzoek en brengen we in kaart wat het effect is van een sterke punten benadering in het mbo.

Zoals beschreven in deelonderzoek 1, lijkt een sterke punten benadering de potentie te hebben om de professionele ontwikkeling van mbo docenten te stimuleren. Ook al wordt er al in het mbo al enige aandacht besteed aan de sterke punten benadering, blijkt uit ons eerdere onderzoek (zie deelonderzoek 1) dat de implementatie van een sterke punten aanpak nog niet efficiënt verloopt en dat de gewenste effecten in veel gevallen (gedeeltelijk) uitblijven. De oorzaak hiervoor lijkt te liggen in de disconnectie tussen het HR-beleid, hoe de teamleider dit implementeert en hoe de docent dit ervaart. De teamleider lijkt hierin een belangrijke schakel te zijn die de docenten begeleidt in het ontdekken, gebruiken en ontwikkelen van hun talenten. Wanneer de teamleider moeite heeft met deze rol, ervaren de docenten dit als onprettig en rapporteren ze minder gebruik te maken van hun

sterke punten. Het ontbreken van steun vanuit het management en een duidelijk sterke punten beleid lijkt het voor de teamleider moeilijk te maken om hun rol te kunnen vervullen.

Ondanks het feit dat er in het mbo al heel wat wordt geëxperimenteerd met het implementeren van een sterke punten benadering, blijken deze initiatieven nog niet altijd even effectief te zijn. Om die reden hebben wij in ons tweede deelonderzoek een sterke punten interventie ontwikkeld voor onderwijsteams (waaronder de teamleiders) waarin tools worden aangereikt om de implementatie van een sterke punten benadering te vergemakkelijken. Vervolgens is er met vragenlijsten voor en na de interventie bij zowel een actieve als een controlegroep onderzocht wat het effect van de interventie was.

Theoretische onderbouwing

Sterke punten interventies zijn een specifieke vorm van Positieve Psychologische Interventies (PPIs). PPI's zijn "[...] interventie methoden of intentionele activiteiten die gericht zijn op het cultiveren van positieve gevoelens, gedragingen of cognities" (Sin & Lyubomirsky, 2009, p. 468) en die individuen in staat stellen om te floreren (Keyes, 2005). Verschillende systematische reviews en meta-analyses hebben aangetoond dat PPIs positieve werk gerelateerde uitkomsten kunnen verbeteren (Donaldson et al., 2019; White et al., 2019; Van Woerkom, 2021).

Sterke punten interventies zijn gericht op het identificeren, gebruiken en ontwikkelen van iemands sterke punten (Wood et al., 2011; Ghielen et al., 2018). Volgens de sterke punten theorie bezit een individu doorgaans drie tot zeven kenmerkende sterktes (Peterson & Seligman, 2004) die, hoewel ze relatief stabiel zijn ontwikkeld kunnen worden door oefening en het vergaren van vaardigheden en kennis (Miglianico et al., 2020; Biswas-Diener et al., 2011). Een voorbeeld van een sterkte die relevant kan zijn voor docenten is geduld, verwijzend naar het vermogen en de bereidheid om ergernis te onderdrukken wanneer men geconfronteerd wordt met een vertraging (bijvoorbeeld een leerling die moeite heeft met leren). Door deel te nemen aan een sterke punten interventie ontwikkelen individuen inzichten in hun unieke eigenschappen, capaciteiten en kenmerken die hen in staat stellen om op hun persoonlijk best te presteren (Wood et al., 2011).

Het effect op leren: Floreren

Het construct floreren verwijst naar een ervaring van persoonlijke groei waarvan de twee dimensies (vitaliteit en leren) zowel een cognitief als affectief aspect omvatten (Porath et al., 2012). Hoewel vitaliteit en leren afzonderlijk kunnen wijzen op vooruitgang in de richting van persoonlijke ontwikkeling op het werk, resulteert de combinatie van beide dimensies in een gevoel van floreren (Porath et al., 2012, p. 251). We verwachten dat beide componenten van floreren toenemen als gevolg van deelname aan een sterke punten interventie, en dat floreren, vervolgens is gerelateerd aan verhoogde prestaties.

Wat vitaliteit betreft, stellen veel onderzoekers dat mensen die gebruik maken van hun sterke punten, gevoelens van levendigheid en energie ervaren omdat ze kunnen handelen in overeenstemming met hun authentieke zelf (zie bijv. Peterson & Seligman, 2004; Hodges & Clifton, 2004; Linley, 2008). Dit wordt ondersteund door zowel cross-sectioneel als interventieonderzoek waaruit relaties blijken tussen sterke punten gebruik enerzijds en subjectieve vitaliteit (Wood et al., 2011; Forest et al., 2012) en energie anderzijds (Van Woerkom et al., 2016). Werknemers die zich vitaal voelen, werken met positieve energie en enthousiasme en zijn geneigd om zich extra in te spannen om hun taken uit te voeren (Kark & Carmeli, 2009; Tummers et al., 2016). In overeenstemming met dit idee heeft onderzoek aangetoond dat vitaliteit inderdaad positief geassocieerd is met werkprestaties (Bakker & Bal, 2010). Bovendien suggereren de bevindingen van een cross-sectionele studie van Dubreuil et al. (2014) dat het gebruik van sterke punten gerelateerd is aan prestaties gemedieerd door vitaliteit.

Wat leren betreft, stelt de 'strengths use theory' (Peterson & Seligman, 2004) dat het gebruik van iemands kenmerkende sterke punten gerelateerd is aan gevoelens van meesterschap en snelle leercurves wanneer de leerthema's zijn afgestemd op iemands sterke punten. Door deel te nemen aan een sterke punten interventie vergroten individuen hun kennis over hoe ze hun sterke punten kunnen gebruiken om op hun persoonlijke best te presteren, waardoor het mogelijk wordt om prestaties toe te schrijven aan factoren binnen hun persoonlijke controle (Wood et al., 2011; Ghielen et al., 2018; Martocchio & Dulebohn, 1994). Vervolgens zullen deelnemers meer positieve attributies hebben ten aanzien van de toekomst en hun persoonlijke groei (Van Woerkom & Meyers, 2019; Karademas, 2006). Eerder onderzoek heeft aangetoond dat een sterke punten interventie een positief effect heeft op vaardigheden om persoonlijke groei te bereiken, zowel bij studenten (Meyers et al., 2015) als basisschoolleerkrachten (Van Woerkom & Meyers, 2019). Daarom mag verwacht worden dat sterke punten interventies ook het leren van mbo docenten zullen bevorderen. Wanneer werknemers meer betrokken zijn bij leren, zijn ze beter in staat om de nieuw geleerde vaardigheden en kennis te benutten, wat hun prestaties op het werk weer ten goede komt (Abid, 2016; Spreitzer & Sutcliffe,

2007). In overeenstemming met dit idee heeft onderzoek van Lejeune et al. (2021) aangetoond dat wanneer lerende actief bezig zijn met hun eigen leerproces, zij beter zullen presteren in hun werk.

Het effect voor oudere docenten

Wij verwachten dat een sterke punten interventie beter aansluit bij de behoeften en doelen van oudere docenten dan van jongere docenten en daarom leidt tot een grotere toename van juist hun leren en vitaliteit (ofwel floreren) dan dat van jongere docenten. Om mensen te laten profiteren van een positieve activiteit, zoals deelname aan een sterke punten interventie, moeten ze zich er volledig voor inzetten, zich gemotiveerd voelen en geloven dat hun harde werk vruchten zal afwerpen. Om die reden concluderen Lyubomirsky en Layous (2013) dat bepaalde positieve activiteiten beter geschikt zijn voor bepaalde mensen. De sociaal-emotionele selectieve theorie (SST) van Carstensen (2006) stelt dat mensen hun doelen stellen in overeenstemming met hun leeftijd. Meer specifiek gaat SST ervan uit dat hoe ouder iemand is, hoe meer de toekomstige tijd als steeds beperkter ervaren wordt, waardoor de aandacht verschuift van toekomstgerichte doelen (zoals het verwerven van kennis) naar meer op het heden gerichte en emotioneel betekenisvolle doelen (zoals het zich authentiek en gemotiveerd voelen). Omdat mensen gedurende hun levensloop meer zelfkennis opdoen, leren ze bovendien meer over hun eigen sterktes en zwakheden, en gebruiken ze deze kennis om een sterke en duidelijke (professionele) identiteit te ontwikkelen. Tijdens het ouder worden raken mensen meer geneigd om ervaringen te

selecteren die deze identiteit verdiepen en verfijnen. Kanfer en Ackerman (2004) hebben inderdaad aangetoond dat ouderen meer dan jongeren geneigd zijn om taken op zich te nemen die hun zelfconcept ondersteunen (d.w.z. taken waarin ze veel expertise hebben) en die hen de mogelijkheid bieden om positieve ervaringen op te doen. Om deze redenen zouden oudere docenten meer gemotiveerd kunnen zijn dan hun jongere collega's om zich volledig in te zetten voor een sterke punten interventie die hen stimuleert om hun sterke punten te identificeren, te gebruiken en te ontwikkelen, omdat deze interventie beter aansluit bij hun doelen. Als gevolg hiervan zullen zij een grotere toename in hun vitaliteit en hun leren ervaren na deelname aan een sterke punten interventie dan hun jongere collega's. Dit is in lijn met een studie van Kooij et al. (2017) waaruit blijkt dat een interventie gericht op het afstemmen van de baan op persoonlijke sterke punten, gunstiger was voor oudere dan voor jongere werknemers.

Een sterke punten benadering past beter bij de doelen van oudere docenten dan van jongere docenten waardoor het effect voor oudere docenten ook groter is.

Onderzoeksmethode

Deelnemers aan dit onderzoek waren docenten en teamleiders werkzaam in negen verschillende mbo-scholen in Nederland. Nadat de schoolleiding deelname had goedgekeurd, werden onderwijsteams (16 teams in totaal) uitgenodigd om deel te nemen aan drie opeenvolgende sterke punten trainingen en om

een pre- en twee post-interventie online enquêtes in te vullen. Deelname aan de trainingen was niet verplicht, maar werd sterk aangemoedigd door het management. Op basis van het moment van registratie werden oneven teamnummers (bijv. eerste, derde, vijfde team etc.) toegewezen aan de experimentele groep en even nummers (bijv. tweede, vierde, zesde team etc.) aan de wachtlijst-controlegroep. Ook werden teams van dezelfde school, die zich op hetzelfde adres bevonden, aan dezelfde conditie toegewezen om 'kruisbesmetting' te voorkomen. De deelnemers werd gevraagd de pre-interventie enquête in te vullen ongeveer een maand voordat de eerste training begon en de follow-up-enquêtes direct na de laatste training en ongeveer twee maanden na de laatste training voor de experimentele groep. In totaal namen 263 deelnemers deel aan deze studie (n= 130 in de experimentele groep en n= 133 in de controlegroep), waarvan 152 (58,2%) alle drie de enquêtes beantwoordden (n= 56 in de experimentele groep en n= 96 in de controlegroep).

De interventie

De sterke punten interventie bestond uit drie opeenvolgende trainingen van 4 uur met een maand tussen elke sessie en werd geleid door een professionele trainer. Het ontwerp van de trainingen was gebaseerd op de definitie van sterke punten interventies door Quinlan et al. (2012), verwijzend naar trainingsprocessen gericht op het identificeren, gebruiken en ontwikkelen van sterke punten. De eerste trainingssessie richtte zich op het ontdekken van ieders eigen sterke punten in samenwerking met collega's. Hiervoor werd bijvoorbeeld een

'reflected best self' (zie Roberts et al., 2005) opdracht uitgevoerd. De tweede sessie stond in het teken van het gebruiken en ontwikkelen van ieders sterke punten. Hiervoor werd bijvoorbeeld een 'appreciate inquiry' opdracht uitgevoerd (zie Cooperrider & Srivastva, 1987). De derde sessie richtte zich op het formuleren van lange termijn doelen gericht op de ontwikkeling van sterke punten op individueel en teamniveau (zie www.strkmbbo.nl voor meer informatie).

Het 'integratieve model' ter bevordering van het ontwikkelen van sterke punten in organisatieomgevingen, ontwikkeld door Miglianico et al. (2020), werd gebruikt als kader om de structuur en het proces van de trainingen te ontwerpen. Dit model beschrijft de vijf stappen van voorbereiding, identificatie, integratie, actie, en evaluatie die een sterke punten interventie zou moeten bevatten.

Analyses en resultaten

De data die de vragenlijsten opleverden zijn geanalyseerd met behulp van moderatie en mediatie analyses om inzicht te krijgen in het effect van de interventie op leren, vitaliteit en prestaties. De resultaten zijn in figuur 1 schematisch weergegeven en laten zien dat de sterke punten interventie geen direct effect had op vitaliteit of leren wanneer er naar alle leeftijdsgroepen tezamen werd gekeken. De sterke punten interventie had wel een positief effect op de vitaliteit van oudere docenten (+ 46 jaar). Deze toename in vitaliteit bij oudere docenten had vervolgens ook een positief effect op hun prestatie (effect = .13, bootstrap CI [0.04, 0.24]).

Gebruikte schalen

Floreren

Floreren werd gemeten met de 10-item schaal ontwikkeld door Porath et al., (2012). De schaal omvat 5 items die *vitaliteit* meten (bv. 'Op het werk voel ik me levendig en vitaal'), en 5 items die *leren* meten (bv. 'Op het werk blijf ik leren naarmate de tijd vordert'). Alle items werden gewaardeerd op een 5-punts Likert-schaal variërend van één (helemaal mee oneens) tot vijf (helemaal mee eens).

Prestatie

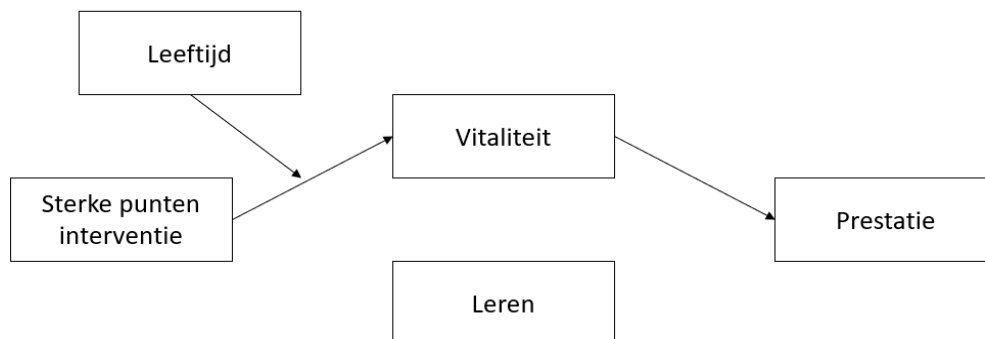
Prestaties werden gemeten met de vraag: "Hoe zou u in het algemeen uw eigen prestaties beoordelen? (Wright en Staw, 1999) en een 10-punt schaal van 1 (slecht) tot 10 (uitstekend).

Conclusies voor onderzoek en praktijk

Onze resultaten (zie Figuur 1) duiden erop dat de sterke punten training alleen een toegevoegde waarde had voor oudere docenten (+46 jaar). Deze oudere docenten gingen zich vitaler voelen en beter presteren doordat ze hun sterke punten ontdekten, gebruikten en ontwikkelden. Dit komt overeen met eerder onderzoek dat ervan uitgaat dat een sterke punten benadering beter bij de doelen van ouderen past (Kooij et al., 2017). Opvallend was dat de trainingen niet bijdroegen aan het leren en daarmee de professionele ontwikkeling van mbo docenten.

Dit is opvallend omdat er uit eerder onderzoek naar voren is gekomen dat een sterke punten benadering bijdraagt aan het ontwikkelingsinitiatief dat mensen laten zien (van Woerkom & Meyers, 2019). Wellicht is het zo dat ondanks het feit dat een sterke punten benadering de potentie heeft om ontwikkelingsinitiatieven te vergroten, er contextuele factoren zijn die dit in de weg zaten. Zo weten we bijvoorbeeld uit onderzoek naar de overdracht van kennis uit trainingen naar de praktijk dat factoren als werkdruk (wat een bekend probleem is binnen het mbo) deze overdracht in de weg kunnen zitten (e.g. Botke et al., 2018). Voor vervolgonderzoek zou het dus goed zijn om ook de mbo specifieke contextuele factoren mee te nemen in de effectmeting.

Uit ons onderzoek kunnen belangrijke lessen getrokken worden voor de praktijk. Traditioneel leggen organisaties vaak de nadruk op de tekorten en moeilijkheden die oudere werknemers ervaren omdat zij leeftijd gerelateerde functionele achteruitgang kunnen ervaren.



Figuur 1 Resultaten

Onze resultaten wijzen er echter op dat het verleggen van de focus naar de sterke punten van hun oudere werknemers leidt tot meer vitaliteit en betere prestaties. Dit is belangrijk aangezien de docentenpopulatie vergriest en het docententekort een groot en groeiend probleem is. Daarom is het van belang om een halt toe te roepen aan de voortijdige uitval van oudere docenten om verdere docententekorten terug te dringen. In overeenstemming met recente ontwikkelingen in onderzoek die het belang benadrukken van de fit tussen de persoon en de interventie (e.g., Lyumbomirsky & Layous, 2013), benadrukken onze resultaten de waarde van het selecteren van de juiste interventie voor de juiste personen. Door oudere docenten specifiek te selecteren voor deelname aan een sterke punten interventie, zouden trainingskosten bespaard kunnen worden voor de jongere docenten die wellicht minder baat hebben bij een sterke punten training. Bovendien is een sterke punten interventie misschien niet het juiste instrument om in te investeren wanneer het doel is om het leren van docenten te vergroten.

Een sterke punten interventie is wellicht niet de juiste tool om in te investeren als het doel is om de professionele ontwikkeling van docenten te stimuleren.

De anticipatie op toekomstige deelname aan de training heeft mogelijk de motivatie van de deelnemers in de controleconditie beïnvloed. Toekomstige studies zouden voor dit effect kunnen

controleren door een onderzoeksopzet toe te passen waarin de controleconditie niet hoeft te wachten op deelname aan de trainingen, bijvoorbeeld door het gebruik van een actieve controlegroep waarin de controlegroep deelneemt aan een vergelijkbare activiteit die niet gericht is op het gewenste resultaat en die tegelijkertijd met de experimentele groep plaatsvindt (bijv. Boot et al., 2013). Ook is het voor toekomstig onderzoek aan te bevelen de aansluiting tussen de behoeften van de deelnemers en de interventie te beoordelen en contextuele factoren die de overdracht kunnen beïnvloeden in de enquêtes op te nemen. Voor toekomstig onderzoek zou het ook interessant kunnen zijn te onderzoeken of floreren even belangrijk is voor verschillende facetten van prestatie (bv. taakprestatie en contextuele prestatie; Borman & Motowidlo, 1997).

Tot slot

Hoewel er met dit onderzoek een eerste stap is gezet in het in kaart brengen van het effect van een sterke punten benadering in het mbo, kent ons onderzoek een aantal beperkingen. Zo is een belangrijk nadeel dat de deelnemende onderwijsteams niet volledig at random verdeeld waren over de experimentele en controlegroep. Vanwege de drukke agenda's van de deelnemende mbo-scholen hebben we een aantal teams van de ene naar de andere groep moeten verschuiven. Ook moesten sommige teams (die regelmatig contact met elkaar hadden)

in dezelfde groep ingedeeld worden om te voorkomen dat ze informatie met elkaar zouden delen wanneer ze in een andere groep zouden zitten. Een ander nadeel is dat ondanks we nu een duidelijker beeld hebben van het effect van een sterke punten benadering in het mbo, we belangrijke contextuele factoren die het succes in de weg hebben gezeten niet in kaart hebben gebracht. Zo kwam in de evaluatie van het onderzoek naar boven dat de ervaren werkdruk invloed heeft gehad op de effectiviteit van de trainingen. Om die reden brengen we in deelonderzoek 3 op kwalitatieve wijze in kaart voor wie de interventie heeft gewerkt en onder welke omstandigheden.

Deelonderzoek 3: Een onderzoek naar de transfer van de STRK MBO trainingen naar de praktijk

Als derde stap in het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag (“In hoeverre kan een op sterke punten gebaseerde aanpak de professionele ontwikkeling van docenten stimuleren?”), werd er gekeken naar factoren die de effectiviteit van de STRK MBO trainingen hebben beïnvloed. Hiervoor hebben we onderzocht welke rol persoonlijke kenmerken van de deelnemers (bijvoorbeeld motivatie), de ontwerpelementen van de trainingen (bijvoorbeeld de trainers) en contextuele factoren (bijvoorbeeld de werkdruk) hebben gespeeld in de transfer van de opgedane kennis in de trainingen naar de praktijk. In dit artikel gaan we in op de resultaten van dit onderzoek en brengen we in kaart voor wie en onder welke omstandigheden de interventie goed of minder heeft gewerkt.

In 2019 is het STRK MBO consortium gestart met een op sterke punten gebaseerde professionele ontwikkelingsinterventie voor docenten en hun

teamleiders in het beroepsonderwijs. Een van de doelen van deze interventie was om docenten te motiveren om aan hun professionele ontwikkeling

te werken (zie deelonderzoek 2 voor meer informatie over deze interventie). Het behalen van dit doel is belangrijk omdat voortdurende ontwikkelingen in de samenleving ervoor zorgen dat de functie-eisen van mbo-docenten veranderen. Docenten moeten met deze ontwikkelingen meegaan om kwalitatief goed onderwijs te kunnen bieden dat de vaardigheden van haar studenten afstemt op de behoeften van de arbeidsmarkt (MBO Raad, 2017).

Zoals in deelonderzoek 2 duidelijk is beschreven, gaat het STRK MBO consortium ervan uit dat een sterke punten benadering de oplossing is om docenten gemotiveerd te maken en houden voor hun ontwikkeling. Zoals de resultaten laten zien is er veel animo voor de sterke punten benadering in het mbo maar lijken onze trainingen (aan de hand van het surveyonderzoek) alleen effect te hebben op de vitaliteit en de prestaties van oudere docenten. Het effect op professionele ontwikkeling lijkt uit te blijven.

Uit eerder onderzoek naar de effectiviteit van trainingen weten we dat er verschillende factoren zijn die het succes van de transfer van de opgedane kennis naar de praktijk in de weg kunnen zitten. Positieve transfer van training staat bekend als het succesvol toepassen van in een training geleerde kennis en vaardigheden (Baldwin & Ford, 1988). De mate waarin de transfer succesvol en dus positief is kan beïnvloed worden door drie factoren, namelijk de individuele karakteristieken van de deelnemer (bijvoorbeeld motivatie voor deelname), het

ontwerp van de training (bijvoorbeeld de trainer) en de werkcontext (bijvoorbeeld een hoge werkdruk). In dit deelonderzoek is onderzocht hoe deze drie typen van factoren het succes van de STRK MBO trainingen hebben beïnvloed.

De transfer van de STRK MBO trainingen naar de praktijk kan beïnvloed worden door (1) factoren uit het design van de training, (2) persoonlijke factoren van de deelnemers en (3) factoren uit de werkcontext.

Theoretische onderbouwing

Het succes van een interventie, zoals de STRK MBO interventie, kan verklaard worden met behulp van transfer van training. Positieve transfer van training staat bekend als het succes van het toepassen van kennis en vaardigheden geleerd in een training (Baldwin & Ford, 1988). Voor de STRK MBO interventie is het doel om de geleerde sterke punten kennis over te dragen naar de werkvloer, zodat docenten deze sterktes kunnen gebruiken en gemotiveerd zullen zijn om met hun professionele ontwikkeling aan de slag te gaan. Hoe deze transfer van kennis werkt verschilt per docent, omdat persoonskenmerken van invloed zijn op het effect van transfer van training (Lim & Morris, 2006; Velada, Caetano, Lyons & Kavanagh, 2007). Een persoonskenmerk dat bijvoorbeeld positief samenhangt met het ontwikkelingsproces in het algemeen is motivatie (Deci & Ryan, 2008). Motivatie om deel te nemen aan en te leren van een training (motivation to transfer) wordt gedefinieerd als "trainees' desire to use the knowledge and skills mastered in the training program on the job" (Noe, 1986, p. 743). Onderzoek zegt zonder motivatie, docenten niet bereid zijn om verworven vaardigheden of kennis over te dragen naar de baan (Gegenfurtner, Veermans, Festner & Gruber, 2009).

Daarnaast spelen omstandigheden waaronder de training gevolgd wordt een rol bij de overdracht van het geleerde naar de praktijk, aldus Yelon,

Sheppard, Sleight en Ford (2004). Zo wordt ondersteuning van de teamleider gezien als een krachtige determinant van effectieve overdracht van scholing (Van den Bossche & Segers, 2013). Teamleiders in het beroepsonderwijs zijn in het bijzonder van belang omdat zij fungeren als liaison tussen docenten en overheid en bedrijfsleven (Van Lonkhuyzen, 2019). De rol van teamleiders wordt in het algemeen gezien als essentieel bij het implementeren van verschillende personeelspraktijken in scholen voor beroepsonderwijs (Runhaar, Sanders, & Konermann, 2013). Teamleiders zien de rol-verwachtingen echter als een uitdaging en zij ervaren conflicten tussen hun rol als manager en hun rol als sterktes coach (Ellinger & Bostrom, 2002).

Een van de factoren die het succes van deze transfer beïnvloedt, is de manier waarop een training is ontworpen (Baldwin & Ford, 1988). De STRK MBO interventie is ontworpen door gebruik te maken van doelen stellen, oefenen en feedback en team-based ontwerpelementen. In het algemeen helpt het stellen van doelen deelnemers om hun gedrag te reguleren door hun energie te mobiliseren en hun aandacht en acties op het doel te richten (Burke & Hutchins, 2007). Het verhoogt de volharding en het geloof in slagen (Locke & Latham, 2002). Wanneer mensen specifieke doelen stellen en daarin slagen, zal dit leiden tot meer optimisme en vertrouwen in het bereiken van toekomstige doelen (Weisweiler, Nikitopoulos, Netzel, & Frey, 2013). Het uitvoeren van de huiswerkopdrachten geeft deelnemers een kans om gebruik te maken van hun sterke punten. Uit onderzoek is gebleken dat werknemers die hun sterke punten benutten beter presteren op het werk, een verhoogd gevoel van eigenwaarde en een verhoogd gevoel van competentie kunnen hebben (Miglianico, Dubreuil, Miquelon, Bakker, & Martin-Krumm, 2020; van Woerkom, Oerlemans, & Bakker, 2016; Wood et al., 2011). Er wordt verwacht dat het delen van persoonlijke zaken en meningen zal leiden tot nauwere banden en meer sociale steun onder teamleden. Het communiceren van persoonlijke informatie, vooral op een positieve manier, heeft een positieve invloed op gevoelens van sociale steun (Beehr, King, & King, 1990; Fenlason & Beehr, 1994). Daarom wordt verwacht dat deze team-gebaseerde elementen, de behoefte aan verwantschap zullen bevredigen.

Een andere belangrijke omstandigheid is werkdruk. Uit onderzoek blijkt dat minstens de helft van de docenten in het beroepsonderwijs in Nederland een (te) hoge werkdruk ervaart (MBO Raad, 2017; Toly, Groot, & Klæijisen, 2016). Werkdruk verwijst naar kwantitatief veeleisende aspecten op het werk zoals werktempo (Kwakman, 2003). Door deze hoge werkdruk worden docenten in het beroepsonderwijs meegesleept door de waan van de dag, waardoor het voor scholen in het beroepsonderwijs een uitdaging kan zijn om veranderingen of aanvullende programma's door te voeren om professionele ontwikkelingsgedragingen te stimuleren. In het onderzoek van Toly et al. (2016) geeft de meerderheid van de docenten aan dat zij te weinig tijd hebben voor hun onderwijspraktijk en ook niet voor professionele ontwikkeling of innovatie. De verwachting is dan ook dat hoge werkdruk als belemmerende factor kan worden ervaren op de transfer van de STRK MBO trainingen.

Onderzoeksmethode

In dit onderzoek werd er gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode aan de hand van diepte-interviews met docenten en teamleiders van verschillende mbo-scholen die in 2019 en 2020 deelnamen aan de sterke punten interventie. Deze deelnemers waren geworven met behulp van 'convenience sampling' ofwel op basis van laagdrempeligheid. In ons geval vroegen we aan alle deelnemers van de STRK MBO trainingen wie er bereid was om deel te nemen aan de interviews. In totaal waren er 132 STRK MBO deelnemers, van wie 93 deelnemers alle drie de trainingssessies hebben afgerond. In totaal waren hiervan 18 mensen bereid om deel te nemen aan het interview, waarvan vijf teamleiders en 13 docenten. Van deze teamleiders en docenten waren er één, respectievelijk, twee die vroegtijdig gestopt waren met de STRK MBO trainingen.

Interviewleidraden

In de interviews werd een topiclijst gebruikt die specifiek was afgestemd op de positie (teamleider of docent) van de betreffende deelnemer.

Onderwerpen gebruikt in de interviews met de *docenten*: De algemene ervaringen met de trainingen, ervaren veranderingen in professionele ontwikkeling, algemene beïnvloedende omstandigheden, werkdruk, motivatie en ervaren steun vanuit de teamleider.

Onderwerpen die gebruikt werden in de interviews met de *teamleider*: De algemene ervaringen met de trainingen, de ervaren veranderingen in professionele ontwikkeling van teamleden, en de visie van de teamleider op het effect van de volgende factoren op de ervaringen van de docenten: algemene beïnvloedende omstandigheden, werkdruk, motivatie, en ervaren steun vanuit de teamleider.

Face-to-face interviews werden vanwege de COVID-19 pandemie (met de eis van 'social distancing' als gevolg) vervangen door interviews per telefoon of videobellen. Elk interview begon met het garanderen van vertrouwelijkheid, om de kans op het verkrijgen van echte en eerlijke meningen te vergroten (Ritchie et al., 2014). De interviews waren semigestructureerd, wat inhoudt dat de hoofdvragen van tevoren waren opgesteld maar er ook ruimte was voor verdere verdiepende vragen.

De data werden geanalyseerd door de eerste auteur en drie onderzoeksassistenten in vier fasen. In de *eerste* fase construeerde de eerste auteur een theorie gedreven sjabloon van belangrijke thema's. In de *tweede* fase gebruikte de eerste auteur het initiële sjabloon om de interviews van de eerste case te coderen en

combineerde deze de codes tot overkoepelende thema's. Eventuele aanpassingen aan het sjabloon werden gemaakt wanneer nodig. In de *derde* fase werd de herziene versie van het sjabloon gebruikt om de interviews van de overige casussen te coderen. In de *vierde* en laatste fase werden de resultaten van de codes per casus samengevat en werden de bijbehorende citaten geabstraheerd.

Resultaten

Het hoofddoel van de interventie was om de professionele ontwikkeling van de MBO docenten te verbeteren. Om die reden bespreken we eerst de veranderingen in professionele ontwikkeling die de deelnemers hebben gerapporteerd en gaan we daarna in op de invloed van het ontwerp van de training, individuele karakteristieken en de werkcontext.

Professionele ontwikkeling

De resultaten laten zien dat een groot deel van de docenten, die hebben deelgenomen aan ons evaluatieonderzoek, door de interventie op zijn minst één professionele ontwikkelingsactiviteit (PO-activiteiten) hebben uitgevoerd naar aanleiding van de STRK MBO trainingen. Sommige docenten (een docent uit een afgehaakt team en twee docenten uit de deelnemende teams) gaf aan door de interventie geen PO-activiteiten te hebben uitgevoerd. Wat opviel was dat vooral activiteiten werden opgepakt die betrekking hadden op het reflecteren op de eigen sterke en zwakke punten. Ook werden er aanpassingen aangebracht in de activiteiten die werden uitgevoerd en werd er

meer kennis opgedaan in de vorm van het volgen van een cursus of het lezen van literatuur. Interessant is dat bijna alle activiteiten die werden uitgevoerd individueel waren en er maar door één iemand werd gesproken over een activiteit op teamniveau.

De interviews toonden aan dat de meeste deelnemers een verandering hebben ervaren in de professionaliseringsactiviteiten die ze ondernemen.

Individuele karakteristieken

Wat betreft de individuele karakteristieken zijn de volgende bepalende factoren tegengekomen:

- Mate van motivatie: Resultaten laten zien dat de docenten die vooraf gemotiveerd waren om met hun ontwikkeling aan de slag te gaan en interesse hadden in professionele ontwikkeling meer spraken over een verhoging van de PO-activiteiten die ze ondernamen dan docenten met een lagere motivatie. De docenten die aangaven voor de trainingen niet veel met hun professionele ontwikkeling te doen maar die wel interesse hadden in zelfontwikkeling (bestaande interesse of getriggerd door de training) gaven aan gemotiveerd te zijn maar niet te weten waar ze moeten beginnen. De groep docenten die aangaf voor de trainingen niet veel met hun PO te doen en ook geen interesse te hebben in

zelfontwikkeling waren allemaal vroegtijdig gestopt met de interventie.

- Ervaring met de sterke punten benadering: Een deel van de docenten gaf aan dat ze reeds bekend waren met de sterke punten benadering en daar al iets mee deden. Deze mensen gaven aan geen andere/nieuwe PO-activiteiten uit te voeren na de interventie. Er werd wel gesproken over een toename in het gevoel van connectie met andere teamleden.
- Support vanuit huis: Een enkeling gaf aan in de thuissituatie ondersteuning te ervaren wat de deelnemer had gemotiveerd om gebruik te maken van sterke punten op het werk.

Ontwerp van de training

Wat betreft het ontwerp van de training zijn de volgende beïnvloedende factoren tegengekomen:

- Het stellen van doelen: Ondanks dat er in de training specifiek aandacht is besteed aan het formuleren van individuele en groepsdoelen, gaven de docenten aan niks met deze doelen te doen. De meeste waren zelfs vergeten welke doelen er waren gesteld. De ervaren werkdruk werd hier vaak genoemd als de boosdoener. De dagelijkse taken kregen daarbij de voorrang. Wat dit probleem had kunnen verminderen was een follow-up, wat door de meeste docenten binnen hun organisatie te gemist werd. Dit resulteerde in het gevoel dat er geen afsluiting had plaatsgevonden en dat er geen

plan was gemaakt m.b.t. wat er na de training zou gaan gebeuren. De meeste docenten schreven dit toe aan gebrek aan support vanuit hun organisatie.

- Het buddy systeem: Het buddy systeem waarbij de deelnemers in samenwerking met een collega aan huiswerk opdrachten werkten werd door de interventie-ontwikkelaars gezien als een gecontroleerde mogelijkheid om de opgedane kennis in de praktijk toe te passen. De docenten gaven echter aan het huiswerk niet of 'last minute' gemaakt te hebben doordat ze er weinig tot geen tijd voor hadden. Hier leek de ervaren werkdruk wederom de boosdoener te zijn. De werkdruk lag voor de docenten vooral hoog doordat de trainingen vooral in het begin van het schooljaar plaatsvonden. Ook werd door enkele docenten aangegeven dat het huiswerk als kinderachtig werd ervaren.
- De teamsetting: Ondanks dat er door de docenten werd aangegeven dat de teamsetting tijdens de trainingen zorgde voor een verhoogd veiligheidsgevoel binnen het team, gaven ze aan dat dit voor hun gevoel geen invloed heeft gehad op de effectiviteit van de interventie. Tegelijkertijd werd aangegeven dat het delen van positieve informatie in het team het teamband versterkte, dat het makkelijker werd om te communiceren en dat ze zich meer bewust werden van elkaars sterke punten. Zo werd er aangegeven dat dit in de toekomst bij kan dragen aan het verdelen van de taken wat (toch) wijst op een verandering in hoe er over PO wordt nagedacht.

- De trainer: Zowel positieve als negatieve ervaringen met de trainer leken een invloed te hebben op de effectiviteit van de trainingen. Positieve eigenschappen – zoals het faciliteren van een veilig en comfortabel gevoel, de positieve 'vibe' van de trainer, deskundigheid, geduld, enthousiasme en het maken van links naar eerdere sessie – leken bij te dragen aan een veilig klimaat en een verbeterd teamband. Negatieve eigenschappen – zoals de training te oppervlakkig behandelen, te snel overgaan naar een volgend onderwerp, gebrek aan deskundigheid en te veel praten over zichzelf – leken juist bij te dragen aan een situatie waarin het team minder kon en wilde delen.
- De aanwezigheid van de teamleider tijdens de trainingen: Ondanks het belang van teamleider support, werd er ook door enkele docenten aangegeven dat de aanwezigheid van de teamleider bij de trainingen als een bedreiging voor de veilige omgeving werd ervaren. Zo werd er aangegeven dat openheid niet gecreëerd kan worden met de aanwezigheid van een manager. Een belangrijke opmerking die hierbij gemaakt moet worden is dat de docenten uit het onderzoek dit niet zelf zo hebben ervaren, maar dat ze dit van collega's hadden gehoord.

De inhoud van de interventie, de teamsetting, de trainer en de aanwezigheid van de teamleider bleken

belangrijke ontwerpelementen te zijn die het succes van de interventie beïnvloedden.

Werkcontext

Wat betreft de werkcontext zijn we de volgende bepalende factoren tegengekomen:

- Werkdruk (op zowel individueel als team niveau): Waarschijnlijk de meest belangrijke context factor is de ervaren werkdruk. Bijna alle docenten gaven aan in enige mate werkdruk te ervaren en dat dit invloed had op de effectiviteit van de interventie. Zo werd er aangegeven dat ze geen tijd hadden (gemaakt) voor het huiswerk en dat ze na de training geen tijd hadden (gemaakt) om de opgedane kennis in de praktijk te brengen.
- Teamleider support: De resultaten uit het onderzoek laten zien dat de docenten na de trainingen zowel algemene als op sterke punten gebaseerde support ervaren van hun teamleider. Docenten die meer support ervaren leken na de trainingen meer PO-activiteiten te ondernemen dan docenten die geen support ervaren. Opvallend was dat de helft van de docenten die aangaven geen support te ervaren, aangaven dat de training hen daardoor niet had gemotiveerd om PO-activiteiten te ondernemen. Er werd zelfs door een enkeling, die door de training zelf niet werd gemotiveerd, aangegeven dat de support van zijn teamleider hem wel heeft gemotiveerd om aan zijn PO te gaan werken. Opmerkelijk was dat 4/5 teamleiders die werden geïnterviewd aangaven voor de trainingen al op sterke punten gerichte support te bieden en dit niet te hebben

aangepast naar aanleiding van de interventie. De enkeling die voor de interventie nog geen op sterke punten gerichte support bood, gaf aan na de trainingen dit wel te doen.

- De specifieke behoeftes van het team: Enkele docenten gaven aan dat de training niet aansloot bij de behoeftes van het team op dat moment. De training werd daarom dan ook als oppervlakkig ervaren. Voor 1 team was dit de reden om hun deelname te beëindigen.
- Vrijwillige deelname: De docenten die aangaven dat ze geen keuze hadden om deel te nemen (opgegeven door hun teamleider), gaven aan minder gemotiveerd te zijn en meer tijd nodig te hebben om open te staan voor de trainingen en te investeren in hun PO dan docenten die vrijwillig deelnamen.

Werkdruk en teamleider support zijn de meest genoemde factoren die invloed hebben op het succes van de STRK MBO trainingen.

Conclusies voor onderzoek en praktijk

Onze resultaten uit dit deelonderzoek duiden erop dat de STRK MBO trainingen voor de meeste docenten een (kleinschalige) verandering hebben gebracht in hun professionele ontwikkeling (PO). Dit resultaat was opvallend omdat uit het surveyonderzoek (deelonderzoek 2) naar voren kwam dat de STRK MBO interventie niet had bijgedragen aan de professionele ontwikkeling van mbo-docenten.

Het verschil in resultaten kunnen we op twee manieren verklaren. 1) Ten eerste zien we dat als we het soort gerapporteerde PO activiteiten vergelijken tussen de studies, dat we een groot deel van de daadwerkelijk uitgevoerde activiteiten niet hebben gemeten in het surveyonderzoek. Ook leken de meeste PO activiteiten die na de trainingen werden uitgevoerd, activiteiten te zijn die als 'informeel leren' kunnen worden bestempeld. Deze vorm van leren vindt vaak onbewust plaats waardoor een verandering hierin moeilijker kan worden opgemerkt. Het kan zijn dit pas in de interviews naar voren is gekomen omdat daar veel uitgebreider wordt gereflecteerd op de uitkomsten van de trainingen. 2) de toename in het aantal PO activiteiten naar aanleiding van de trainingen is erg klein. Het kan zijn dat het effect van de trainingen klein was waardoor we die in het surveyonderzoek niet hebben gevonden.

De STRK MBO trainingen lijken een kleinschalig effect te hebben gehad op de professionele ontwikkeling van mbo-docenten.

De kleinschaligheid van de verandering (en dus het effect van de trainingen) kan verklaard worden aan de hand van de veelheid aan factoren (ontwerp van de training, individuele kenmerken en werkcontext) die de transfer van de STRK MBO trainingen in de weg heeft gezeten. Opvallend was dat *de designelementen* van de trainingen die we bewust hadden ingezet om de transfer te vergroten (buddy systeem, huiswerk en doelen stellen) over het algemeen niet het gewenste effect hadden. Dit kwam over

het algemeen doordat een te hoge werkdruk het gebruik van deze elementen in de weg zat. Dit komt overeen met eerder onderzoek naar de transfer van trainingen die aangeeft dat de ervaren werkdruk de transfer kan hinderen (e.g. Botke et al., 2018). Wat betreft *de individuele kenmerken* leek de interventie vooral effectief voor docenten die vooraf al gemotiveerd waren om met hun ontwikkeling aan de slag te gaan, die nog geen ervaring hadden met de sterke punten benadering en die support vanuit huis ervaarden. *De werk contextuele factoren* leken de meeste impact te hebben op de effectiviteit van de interventie. Zo werd door elke docent aangegeven dat de ervaren werkdruk en het gebrek aan een follow-up de transfer in de weg hebben gezeten. Hierin leek de teamleider een belangrijke rol te spelen. Als deze support toonde, leken de docenten meer PO activiteiten op zich te nemen als gevolg van het volgen van de trainingen. Dit komt overeen met eerder onderzoek dat laat zien dat het ervaren van support van supervisors het effect van een sterke punten benadering vergroot (zie bijvoorbeeld Ding & Yu, 2020).

Uit ons onderzoek kunnen vervolgens ook belangrijke lessen getrokken worden voor de praktijk. De STRK MBO trainingen lijken een tool te zijn die ingezet kan worden om de professionele ontwikkeling van docenten te stimuleren. Echter moet er bij de implementatie van deze tool wel rekening gehouden worden met een veelheid aan factoren die het succes van de implementatie in de weg zitten. Hierin lijken de

ervaren werkdruk en de support vanuit de teamleider de meest belangrijke factoren te zijn.

De STRK MBO trainingen zijn een tool die ingezet kunnen worden om de professionele ontwikkeling – in termen van informeel leren - van mbo-docenten te stimuleren.

Om de support van de teamleider te versterken zou toekomstig onderzoek zich kunnen richten op de effectiviteit van interventies die zich specifiek op de teamleider richten, en die de teamleider ondersteunen bij het identificeren, waarderen, gebruiken en ontwikkelen van de sterke punten van zijn of haar medewerkers. Toekomstig onderzoek zou zich ook kunnen richten op het ontwikkelen van interventies die beter bestand zijn tegen een hoge werkdruk, bijvoorbeeld door gebruik te maken van apps die deelnemers op flexibele en weinig tijdsintensieve manieren ondersteunen bij het inzetten van hun sterke punten.

Tot slot

Hoewel er met dit onderzoek in kaart is gebracht welke factoren de transfer van de STRK MBO trainingen beïnvloeden, kent dit onderzoek beperkingen. Zo hebben we maar een aantal deelnemers van het STRK MBO project gesproken (18 van de 132). Ondanks dat we nu al een beeld hebben van welke factoren van invloed waren, kan het zijn dat het voor andere docenten toch anders gewerkt heeft. Het is dus van belang om dit in gedachten te houden bij het implementeren van de STRK MBO trainingen in het mbo.

Onderzoeksvraag 2: *Hoe kunnen docenten, teamleiders en mbo-instellingen ondersteund worden bij het implementeren van een sterke punten benadering?*

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden hebben we in ons project verschillende stappen ondernomen. Als *eerste stap* hebben we tijdens de ontwikkeling, uitvoering en transfer van ons onderzoek direct in contact gestaan met verschillende stakeholders uit het mbo (denk aan HR-medewerkers, docenten en teamleiders) in de vorm van een professionele gemeenschap (PLG).

Vertegenwoordigers vanuit ROC Nijmegen, ROC Mondriaan, ROC Amsterdam, ROC Twente, Deltion, Rijn IJssel, Aeres, Zadkine en Scala hebben deelgenomen aan een professionele leergemeenschap waarin ze samen met de STRK MBO project partners hebben gewerkt aan de transfer van het STRK MBO project.

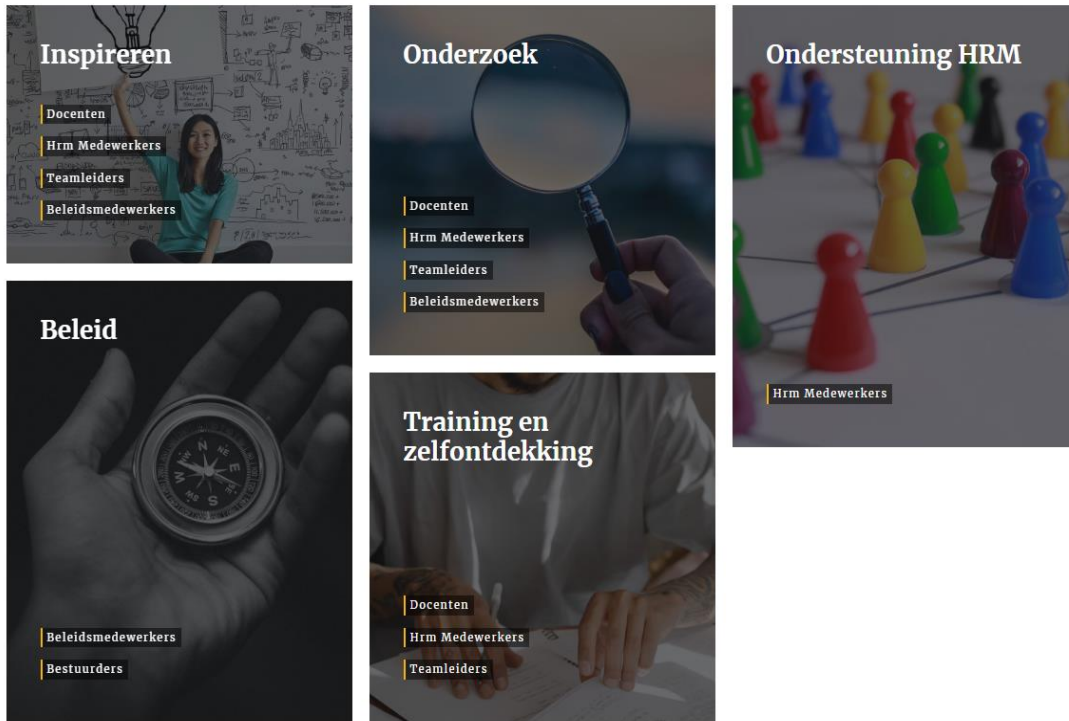
In deze professionele gemeenschap hebben we geluisterd naar de behoeftes van onze doelgroep (mbo-onderwijsteams) en hebben we dit meegenomen in hoe we ons onderzoek hebben vormgegeven en uitgevoerd. Na de afronding van het onderzoek hebben wij onze resultaten als eerste aan hen gepresenteerd en hebben we samen met de PLG-groep, als *tweede stap* in het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag, in kaart gebracht op welke thema's en met behulp van welke tools zij ondersteund kunnen worden in het (verder) implementeren van een sterke punten benadering. Hieruit kwamen verschillende thema's en tools naar voren die door de projectpartners in vijf hoofthema's zijn ondergebracht. Deze hoofthema's bieden een overzichtelijke 'routekaart' die mbo-scholen kunnen gebruiken bij het (verder) implementeren van een sterke punten benadering.

STRK MBO routekaart

Door toepassing van de sterke punten benadering is het mogelijk de onderwijskwaliteit te verbeteren. Hiervoor bestaat geen blauwdruk, de inzet van de sterke punten benadering verschilt per situatie en per school of team. Verschillende acties, groot en klein, kunnen bijdragen aan een betere benutting van de talenten van docenten.

Samen met onze praktijkpartners zijn we gekomen tot vijf thema's (zie foto) waarop actie mogelijk is: inspiratie, onderzoek, HRM, beleid en training & zelfontdekking. Per domein hebben we mogelijke activiteiten beschreven (zie hiervoor www.strkmbo.nl). De verschillende domeinen staan met elkaar in verbinding en versterken elkaar.

Hoe meer stakeholders (docenten, teamleiders, HRM-medewerkers, beleidsmedewerkers en bestuurders) geëngageerd zijn, hoe sterker de beweging richting het implementeren van een sterke punten benadering in het mbo. Zijn de acties in alle domeinen met elkaar verweven, alle stakeholders betrokken en is er sprake van gedeeld eigenaarschap, dan spreken we van een zogenaamde 'hele school benadering'(ref).



Voor meer informatie met betrekking tot de stappen die we hebben genomen om de transfer van ons project te vergroten verwijzen we u naar onze website (www.strkmbo.nl) of onze rapportage: 'Plan van aanpak kennis benutting STRK MBO'.

Bronnen

- Abid, G. (2016). How does thriving matter at workplace. *International Journal of Economics and Empirical Research*, 4(10), 521–527.
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(1), 189-206.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41(1), 63-105.
- Beehr, T. A., King, L. A., & King, D. W. (1990). Social support and occupational stress: Talking to supervisors. *Journal of Vocational Behavior*, 36(1), 61-81.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106–118.
- Borowa, D., Robitschek, C., Harmon, K. A., & Shigemoto, Y. (2016). Posttraumatic stress and growth in student service members and veterans: The role of personal growth initiative. *Journal of American College Health*, 64(7), 527-534.
- Boselie, P. (2014). *EBOOK: Strategic Human Resource Management: A Balanced Approach*. McGraw Hill.
- Botke, J. A., Jansen, P. G., Khapova, S. N., & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: A literature review. *Educational Research Review*, 24, 130-147.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6(3), 263-296.
- Cable, D. M., Lee, J. J., Gino, F., & Staats, B. R. (2015). How best-self activation influences emotions, physiology and employment relationships.
- Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science*, 312(5782), 1913-1915.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In W. Pasmore & R. Woodman (Eds.), *Research In Organization Change and Development* (Vol. 1, pp. 129-169). Greenwich, CT: JAI Press.
- Cross, S. E., & Markus, H. R. (1990). The willful self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(4), 726-742.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Ding, H., & Yu, E. (2020). How and when does perceived supervisor support for strengths use influence employee strengths use? The roles of positive affect and self-efficacy. *Journal of Psychology in Africa*, 30(5), 384-389.
- Donaldson, S. I., Lee, J. Y., & Donaldson, S. I. (2019). Evaluating positive psychology

interventions at work: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4, 113–134.

- Dubreuil, P., Forest, J., & Courcy, F. (2014). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, subjective vitality, and concentration. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 335-349.
- Ellinger, A. D., & Bostrom, R. P. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, 33(2), 147-179.
- Fenlason, K. J., & Beehr, T. A. (1994). Social support and occupational stress: Effects of talking to others. *Journal of organizational behavior*, 15(2), 157-175.
- Forest, J., Mageau, G. A., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., Dubreuil, P., & Lavigne, G. L. (2012). Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human Relations*, 65(9), 1233–1252.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Integrative literature review: Motivation to transfer training: An integrative literature review. *Human resource development review*, 8(3), 403-423
- Ghielen, S. T. S., Van Woerkom, M., & Meyers, M.C. (2018). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 573-585.
- Hodges, T. D., & Clifton, D. O. (2004). Strength-based development in practice. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *International handbook of positive psychology: From research to application* (pp. 256–268).
- Kanfer, R. (1987). Task-specific motivation: An integrative approach to issues of measurement, mechanisms, processes, and determinants. *Journal of social and clinical psychology*, 5(2), 237-264.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (2004). Aging, adult development, and work motivation. *Academy of management review*, 29(3), 440-458.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and individual differences*, 40(6), 1281-1290.
- Kark, R., & Carmeli, A. (2009). Alive and creating: The mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(6), 785-804.
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 539-548.

- Kooij, D. T., Van Woerkom, M., Wilkenloh, J., Dorenbosch, L., & Denissen, J. J. (2017). Job crafting towards strengths and interests: The effects of a job crafting intervention on person–job fit and the role of age. *Journal of Applied Psychology, 102*(6), 971.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 149–170.
- Lejeune, C., Beusaert, S., & Raemdonck, I. (2021). The impact on employees' job performance of exercising self-directed learning within personal development plan practice. *The International Journal of Human Resource Management, 32*(5), 1086-1112.
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human resource development quarterly, 17*(1), 85-115.
- Linley, P. A. (2008). *Average to A+*. Coventry: CAPP Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist, 57*(9), 705.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being?. *Current directions in psychological science, 22*(1), 57-62.
- Martocchio, J. J., & Dulebohn, J. (1994). Performance feedback effects in training: The role of perceived controllability. *Personnel Psychology, 47*(2), 357–373.
- MBO Raad. (2017). *Ronde III basismodule MO Sector rapportage MBO-sector*.
- Meyers, M. C., Van Woerkom, M., de Reuver, R., Bakk, Z., & Oberski, D. L. (2015). Enhancing psychological capital and personal growth initiative: Working on strengths or deficiencies? *Journal of Counseling Psychology, 62*(1), 50-62.
- Miglianico, M., Dubreuil, P., Miquelon, P., Bakker, A. B., & Martin-Krumm, C. (2020). Strength use in the workplace: a literature review. *Journal of Happiness Studies, 21*(2), 737-764.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review, 11*, 736-749.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.
- Porath, C., Spreitzer, G., Gibson, C., & Garnett, F. G. (2012). Thriving at work: Toward its measurement, construct validation, and theoretical refinement. *Journal of Organizational Behavior, 33*(2), 250-275.
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies, 13*(6), 1145–1163.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications

- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2014). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage.
- Roberts, L. M., Dutton, J. E., Spreitzer, G. M., Heaphy, E. D., & Quinn, R. E. (2005). Composing the reflected best-self portrait: Building pathways for becoming extraordinary in work organizations. *Academy of Management Review*, 30(4), 712–736.
- Robitschek, C., & Cook, S. W. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 127–141.
- Runhaar, P., & Runhaar, H. (2012). HR policies and practices in vocational education and training institutions: Understanding the implementation gap through the lens of discourses. *Human Resource Development International*, 15(5), 609-625.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 2017-2030.
- Runhaar, P. & van Woerkom, M. (2018). *Teamleiders aan het roer van teamontwikkeling. Op weg naar teamgericht HRM in het mbo*. Wageningen: WUR.
- Runhaar, P., Wagenaar, K., Wesselink, R., & Runhaar, H. (2019). Encouraging Students' Pro-Environmental Behaviour: Examining the Interplay between Student Characteristics and the Situational Strength of Schools. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 45–66.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 467–487.
- Smith, T. M., & Rowley, K. J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19(1), 126-154.
- Spreitzer, G. M., & Sutcliffe, K. M. (2007). Thriving in organizations. *Positive organizational behavior*, 33, 74-85.
- Thoen, M. A., & Robitschek, C. (2013). Intentional Growth Training: Developing an Intervention to Increase Personal Growth Initiative. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 149-170.
- Toly, R. Van, Groot, A., & Klaijisen, A. (2016). *Ervaren werkdruk in het mbo - onderzoeksverslag*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Tummers, L., Steijn, B., Nevicka, B., & Heerema, M. (2016). The effects of leadership and job autonomy on vitality: Survey and experimental evidence. *Review of public personnel administration*, 38(3), 355-377.
- Van den Bossche, P., & Segers, M. (2013). Transfer of training: Adding insights through social network analysis. *Educational Research Review*, 8, 37-47.

- Van Lonkhuyzen, P. (2019). *De staat van leiderschap in het MBO [The condition of leadership in VET education]*.
- Van Woerkom, M. (2021). Building Positive Organizations: A Typology of Positive Psychology Interventions. *Frontiers in psychology*, 12, 769782.
- Van Woerkom, M., & Meyers, M. C. (2015). My strengths count! Effects of a strengths-based psychological climate on positive affect and job performance. *Human Resource Management*, 54(1), 81-103.
- Van Woerkom, M., & Meyers, M. C. (2019). Strengthening personal growth: The effects of a strengths intervention on personal growth initiative. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(1), 98-121.
- Van Woerkom, M., Oerlemans, W., & Bakker, A. B. (2016). Strengths use and work engagement: A weekly diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(3), 384-397.
- Vekeman, E., Devos, D., & Tuytens, M. (2014) The influence of teachers' expectations on principals implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(2), 129-151.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282-294.
- Weisweiler, S., Nikitopoulos, A., Netzel, J., & Frey, D. (2013). Gaining insight to transfer of training through the lens of social psychology. *Educational Research Review*, 8, 14-27.
- White, C. A., Uttl, B., & Holder, M. D. (2019). Meta-analyses of positive psychology interventions: The effects are much smaller than previously reported. *PloS one*, 14(5).
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 15-19.
- Wright, P. M., & Nishii, L. H. (2007). *Strategic HRM and organizational behavior: Integrating multiple levels of analysis*.
- Wright, T. A., & Staw, B. M. (1999). Affect and favorable work outcomes: Two longitudinal tests of the happy-productive worker thesis. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 20(1), 1-23.
- Yelon, S., Sheppard, L., Sleight, D., & Ford, J. K. (2004). Intention to transfer: How do autonomous professionals become motivated to use new ideas? *Performance Improvement Quarterly*, 17, 82-103.