

Professionele ruimte: wat is dat?

Een kwantitatief onderzoek naar professionele ruimte van docenten in het voortgezet onderwijs en haar effect op prestaties en baantevredenheid

Masterscriptie SHRM | Iris Zeldenrijk

18 juli 2016, Utrecht



Universiteit Utrecht

Professionele ruimte: wat is dat?

Een kwantitatief onderzoek naar professionele ruimte van docenten in het voortgezet onderwijs en haar effect op prestaties en baantevredenheid

Universiteit Utrecht

Faculteit: Recht, Economie, Bestuur en Organisatie

Departement: Bestuurs- en Organisationswetenschap

Master: Strategisch Human Resource Management

Auteur: Iris Zeldenrijk

Studentnummer: 3766055

E-mail: I.Zeldenrijk@students.uu.nl

Eerste begeleider: Prof. Dr. P.L.M. Leisink

Tweede begeleider: MSc. E.J. van Harten

Utrecht, juli 2016

Voorwoord

Met het schrijven van dit voorwoord leg ik dan eindelijk de laatste hand aan mijn master thesis. Vooraf had ik gedacht dat dit moment voor grote opluchting zou zorgen, maar dat valt alles mee. Hoewel ik blij ben een eind te kunnen breien aan zes maanden onderzoek doen, kan ik geen van de horrorverhalen over het schrijven van een master thesis bevestigen. Gelukkig zijn de slapeloze nachten mij bespaard gebleven en heb ik geen noemenswaardige tegenslagen gehad tijdens het schrijven van mijn scriptie. Toch is het schrijven ervan een heel proces gebleken, waar zeker een hoop denkwerk, omdenken, geduld, tijd en moeite aan te pas kwam. Maar niet zonder resultaat. Ik ben dan ook ontzettend trots op het document dat u zojuist begonnen bent te lezen: mijn master thesis.

Voor dit resultaat wil ik allereerst mijn begeleider Peter Leisink bedanken. Ik heb de begeleiding als zeer prettig ervaren. Op mailtjes met vragen had ik altijd snelle reacties en afspraken van anderhalf uur waren geen uitzondering. Peter, bedankt voor al het meedenken en de constructieve feedback, dat heeft mijn scriptie zeker naar een hoger niveau getild. Daarnaast ook bedankt voor het feit dat ik het af en toe zelf uit moest zoeken en vogelen, dat is zeker ten goede gekomen van mijn leerproces.

Daarnaast wil ik de (plaatsvervangend) rectoren van de scholen die hebben geparticipeerd in dit onderzoek bedanken: Eric Hordijk, Yzaäk Jacobi, Petra Laseur, Sandra van Rijnbach en Johan Veenstra. Dankzij hen heeft de enquête op vijf scholen uitgestaan en heb ik het benodigde aantal respondenten behaald om enigszins betrouwbare analyses te doen. In het bijzonder wil ik Johan Veenstra bedanken. Hij heeft het onderzoek altijd erg ondersteunt, heeft het balletje doen laten rollen bij de andere scholen en heeft zijn eigen docenten zo aangespoord de enquête in te vullen, waardoor de deelname van deze school erg groot was. Johan Veenstra, dank daarvoor!

Tot slot zou ik graag mijn moeder en vriend en vriendinnen willen bedanken voor de totstandkoming van dit stuk. Wanneer ik er even niet uit kwam, kon ik altijd bij hen terecht om mijn gedachten te ventileren en te brainstormen. Daarnaast zorgden zij ook voor de soms welkome afleiding. Bedankt!

Met deze laatste alinea komt er dan niet alleen een eind aan de afgelopen zes maanden scriptie schrijven, maar ook aan vijf jaar USBO. Een gekke gewaarwording, maar vanaf 1 september is het tijd voor een nieuwe uitdaging. Mede dankzij deze scriptie óók in het onderwijsveld.

Veel leesplezier gewenst bij het lezen van mijn scriptie,

Iris Zeldenrijk.

Samenvatting

Kijkend naar het onderwijsveld, dan springen er twee issues in het oog. Allereerst is er sprake van een lerarentekort in het voortgezet onderwijs dat zich dreigt uit te breiden. Het voortgezet onderwijs heeft te maken met een toenemend aantal leerlingen in combinatie met vergrijzing. Bovendien blijkt de professie niet populair onder recent afgestudeerden. Ten tweede is kwaliteit van onderwijs een issue dat altijd centraal staat in Nederland. Onderwijs is immers dé bouwsteen van de Nederlandse kenniseconomie.

Professionele ruimte wordt door overheid ingezet om beide issues aan te pakken: het zou zowel de professie docentschap aantrekkelijker maken en zodoende bijdragen aan het lerarentekort, en bijdragen aan de kwaliteit van onderwijs. Het is echter niet duidelijk wat professionele ruimte precies is en of professionele ruimte hier ook daadwerkelijk aan bijdraagt. Bovendien veronderstelt overheidsbeleid een relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling, welke eveneens niet is onderzocht.

Dit onderzoek stelt zich tot doel helderheid te scheppen rondom het concept 'professionele ruimte' en eveneens de effectiviteit van dit concept te toetsen. Hiervoor wordt 'baantevredenheid' als proxy voor het aantrekkelijker worden van de professie docentschap meegenomen, en 'prestaties van docenten' als proxy voor kwaliteit van onderwijs. De onderzoeksvraag die centraal staat, luidt: *'In hoeverre draagt professionele ruimte van docenten in het voortgezet onderwijs bij aan de baantevredenheid en prestaties van deze docenten, en wordt de relatie tussen professionele ruimte en prestaties gemedieerd door de variabelen 'bereidheid om te professionaliseren' en 'professionele ontwikkeling?'*

In deze studie is professionele ruimte gedefinieerd als *'de zeggenschap en mogelijkheden tot zeggenschap betreffende het ontwerp van en uitvoering geven aan het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid, zowel op individueel als op teamniveau'*. Van professionele ruimte werd verwacht dat het bijdraagt aan de baantevredenheid van docenten. Tevens werd verwacht dat professionele ruimte bijdraagt aan prestaties van docenten. Bij deze relatie werd een partieel mediërend effect van professionele ontwikkeling verwacht. Wil er echter sprake zijn van effectieve professionele ontwikkeling, dan moet er eerst sprake zijn van een intrinsieke motivatie, een bereidheid om te professionaliseren. Daarom werd verwacht dat de bereidheid om te professionaliseren de relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling medieert.

Uit de resultaten blijkt dat professionele ruimte bestaat uit zes dimensies, te weten:

1. Zeggenschap van het team

2. Zeggenschap van de sectie
3. Zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting
4. Zeggenschap van het individu inzake onderwijsinhoud
5. Zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling
6. Mogelijkheden tot zeggenschap

Van deze dimensies blijkt 'mogelijkheden tot zeggenschap' een belangrijke voorspeller van de baantevredenheid van docenten. Zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting blijkt de prestaties van docenten te bevorderen. Deze relatie wordt deels verklaard door de bereidheid van docenten om te professionaliseren. Zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling blijkt, tegen de verwachtingen in, een negatief effect op prestaties van docenten te hebben. Tot slot blijken er geen relaties tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling of tussen professionele ontwikkeling en prestaties.

Dit onderzoek geeft inzicht in wat professionele ruimte is en wat de effecten daarvan kunnen zijn. Theoretisch wordt aanbevolen dit nog verder uit te breiden en te gaan ontdekken. Praktisch wordt aanbevolen deze informatie ter harte te nemen en professionele ruimte in te zetten als instrument om zowel de baantevredenheid als de prestaties van docenten te bevorderen.

Inhoud

Voorwoord.....	2
Samenvatting	3
1. Introductie.....	7
1.1 Doelstelling en centrale vraagstelling van het onderzoek	8
1.2 Wetenschappelijke, praktische en maatschappelijke relevantie.....	10
1.3 Leeswijzer	11
2. Theoretisch kader	12
2.1 Professionele ruimte... ..	12
2.2 ... leidt tot een aantrekkelijker professie en kwaliteit van onderwijs.....	14
2.2.1 <i>Baantevredenheid</i>	15
2.2.2 <i>Prestaties</i>	17
2.3 Professionele ontwikkeling	20
2.3.1 <i>Professionele ontwikkeling als mediator</i>	21
2.4 Bereidheid voor professionele ontwikkeling als mediator.....	23
2.5 Conceptueel model en hypothesen	26
3. Methodologie	28
3.1 Dataverzameling en respondenten	28
3.2 Meetinstrumenten	30
3.2.1 <i>Meetinstrument professionele ruimte</i>	30
3.2.2 <i>Meetinstrument baantevredenheid</i>	32
3.2.3 <i>Meetinstrument bereidheid om te professionaliseren</i>	32
3.2.4 <i>Meetinstrument professionele ontwikkeling</i>	33
3.2.5 <i>Meetinstrument prestaties</i>	33
3.2.6 <i>Demografische en controlevariabelen</i>	34
3.3 Statistische procedure	34
3.3.1 <i>Opvallende missings professionele ontwikkeling</i>	34
3.3.2 <i>Betrouwbaarheid en validiteit</i>	35
3.3.3 <i>Gebruikte analysetechnieken</i>	35
4. Resultaten	36
4.1 Resultaten factoranalyse professionele ruimte	36
4.1.1 <i>Uitkomsten factoranalyse 'zeggenschap'</i>	37
4.1.1 <i>Uitkomsten factoranalyse 'mogelijkheden tot zeggenschap'</i>	38

4.2 Resultaten hypothesen.....	39
4.2.1 <i>Correlatiematrix</i>	39
4.2.2 <i>Hypothesen toetsen</i>	42
4.3 Aanvullende analyses	45
4.3.1 <i>Bereidheid om te professionaliseren en baantevredenheid in relatie tot prestaties</i>	45
4.3.2 <i>Mediatie-effect van bereidheid om te professionaliseren op de relatie tussen professionele ruimte en prestaties</i>	46
4.3.3 <i>Invloed van context (scholen) op professionele ruimte, baantevredenheid bereidheid om te professionaliseren en prestaties</i>	48
5. Conclusie en discussie	50
5.1 Bevindingen en alternatieve verklaringen.....	50
5.1.1 <i>Bevindingen</i>	50
5.1.2 <i>Alternatieve verklaringen</i>	53
5.2 Conclusie.....	56
5.3 Beperkingen van deze studie	57
5.3.1 <i>Professionele ruimte</i>	58
5.3.2 <i>Professionele ontwikkeling</i>	59
5.3.3 <i>Prestaties</i>	59
5.3.4 <i>Bereidheid om te professionaliseren</i>	60
5.4 Implicaties voor theorie en praktijk	60
6. Literatuuroverzicht	63
7. Bijlagen	71
Bijlage I: Meetschaal professionele ruimte.....	71
Bijlage II: Meetschaal bereidheid om te professionaliseren.....	75
Bijlage III: Meetschaal professionele ontwikkeling	79
Bijlage IV: Meetschaal prestaties	81
Bijlage V: Enquête	82
Bijlage VI: Uitkomsten factoranalyses professionele ruimte.....	98

1. Introductie

Hoewel er binnen het voortgezet onderwijs meerdere issues spelen die vragen om overheidsoptreden, springen er tegenwoordig twee in het oog. Allereerst is er in het voortgezet onderwijs sprake van een lerarentekort, wat zich de komende jaren dreigt uit te breiden (Ministerie OCW, 2011a). De oorzaak hiervan lijkt driedig. Ten eerste groeit het aantal leerlingen. Naar verwachting zullen er volgend schooljaar, 2016-2017, ongeveer 30.000 leerlingen meer in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zitten in vergelijking met het schooljaar 2009-2010 (Rijksoverheid, z.d. a). Daar komt bij dat veel leraren de komende jaren uitstromen in verband met vergrijzing in het onderwijs (Ministerie OCW, 2011b; CPB, 2013). Tot slot blijkt de professie van docent in het voortgezet onderwijs minder populair onder recent afgestudeerden. Als men de berichten in de media mag geloven, is het geen pretje om in het onderwijs te werken: een hoge werkdruk, een relatief laag salaris, weinig carrière- en doorgroeimogelijkheden en een bemoeizuchtige schoolleiding zouden de beroepsprofessie minder aantrekkelijk maken (Vogels, 2009; Jadnanansing, 2012).

Het tweede centrale issue omtrent onderwijs is kwaliteit van onderwijs: er is in Nederland constant aandacht voor de kwaliteit van onderwijs en de verbetermogelijkheden daarvan (VO-raad, 2014). In het licht van het belang van de Nederlandse kenniseconomie is deze aandacht ook niet vreemd. De Nederlandse overheid streeft naar het versterken van de positie van haar kenniseconomie en onderwijs is hét fundament voor deze kenniseconomie (Ministerie OCW, 2013).

Om het tekort aan leraren het hoofd te bieden en de kwaliteit van onderwijs te verbeteren, wordt steeds vaker naar het HR-beleid gekeken. In het *Sectorakkoord VO 2014-2017* wordt gezegd dat versterking van het strategisch HR-beleid van besturen en scholen als ‘een noodzakelijke voorwaarde’ wordt gezien voor het realiseren van toekomstbestendig onderwijs en de zeven gestelde ambities (VO-raad & ministerie OCW, 2014). Een voorbeeld van een HR-activiteit waar de laatste jaren zowel op nationaal niveau als op organisatieniveau steeds meer belangstelling voor is en die zowel het lerarentekort tracht te aan te pakken als tracht bij te dragen aan kwaliteit van onderwijs, is *professionele ruimte* (Ministerie OCW, 2007; Ministerie OCW, 2011a). Wanneer men zich verdiept in dit concept, vallen er echter twee dingen op.

Allereerst wordt de term ‘professionele ruimte’ door verschillende actoren op verschillende manieren gebruikt. Velen sluiten zich aan bij de definitie van Hogeling, Wartenbergh-Cras, Pass, Jacobs, Vrielink en Honingh (2009) en vertalen professionele ruimte naar zeggenschap, zoals bijvoorbeeld de overheid (Thijssen, Bruining & Koning, 2014; Leisink & Boselie, 2014). Deze zeggenschap betreft volgens Hogeling et al. (2009) de inrichting en uitvoering van beleid. Later in deze studie zal blijken dat dit professionele ruimte niet afdoende weergeeft. Professionele ruimte omvat tevens de mogelijkheden tot

zeggenschap en betreft niet enkel zeggenschap over inrichting en uitvoering van beleid, maar ook over professionele ontwikkeling.

Ten tweede is niet duidelijk of professionele ruimte bijdraagt aan positieve uitkomsten en op welke wijze het dan bij zou dragen. In beleidsplannen wordt beargumenteerd dat de professionele ruimte van de docent vergroot dient te worden om (1) de professie docentschap te versterken en het werken in het onderwijs meer gewild te maken, en (2) de kwaliteit van onderwijs te verbeteren (Ministerie OCW 2007; Ministerie OCW, 2011; VO-raad & ministerie OCW, 2014). Het concept professionele ruimte is echter niet eerder in wetenschappelijk onderzoek in verband gebracht met dergelijke positieve uitkomsten. Er bestaat slechts een aanleiding om te vermoeden dat professionele ruimte positief bijdraagt aan het aantrekkelijker maken van de professie en kwaliteit van onderwijs, omdat verwante begrippen van professionele ruimte, zoals autonomie, participatie of medezeggenschap, wel eerder in verband zijn gebracht met uitkomsten zoals motivatie, baantevredenheid, welzijn en betere prestaties, ook in de specifieke context van het onderwijs (Van den Broeck, Vansteenkiste, de Witte, Lens en Andriessen, 2009; Gagné en Bhave, 2011, O'Toole, Torenvlied, Akkerman en Meier, 2013). Hoewel men dus zou kunnen spreken van een vermoeden dat professionele ruimte bijdraagt aan het meer gewild maken van docentschap als professie en aan kwaliteit van onderwijs door de bewezen relaties met aanverwante begrippen, is dit nog niet eerder gebleken.

Tevens is onduidelijk *hoe* professionele ruimte dan bij zou dragen aan kwaliteit van onderwijs. In vrijwel alle beleidsplannen waar gesproken wordt over het verruimen van de professionele ruimte van de docent, wordt ook professionele ontwikkeling aangehaald om zo de kwaliteit van onderwijs te verbeteren (Ministerie OCW 2007; Ministerie OCW, 2011; VO-raad & ministerie OCW, 2014). De twee concepten lijken direct aan elkaar gekoppeld. Deze koppeling is tot op heden echter onvoldoende bekeken in wetenschappelijk onderzoek naar professionele ruimte. De veronderstelde relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling in beleidsplannen is eveneens niet bewezen. Het gevoerde beleid betreffende professionele ruimte lijkt tot op heden niet evidence-based.

1.1 Doelstelling en centrale vraagstelling van het onderzoek

De doelstelling van dit onderzoek is tweeledig. Allereerst stelt deze studie zich tot doel helderheid te verschaffen rondom het concept professionele ruimte. Hier zal uiting aan gegeven worden door een nieuwe conceptualisatie en operationalisatie van professionele ruimte te introduceren.

Daarnaast wordt getracht vast te stellen of professionele ruimte bijdraagt aan het aantrekkelijker maken van de professie docentschap en aan de kwaliteit van onderwijs. Idealiter zou dit direct worden onderzocht. Door praktische limitaties is het echter niet mogelijk om in dit onderzoek 'het aantrekkelijker worden van de professie' en 'kwaliteit van onderwijs' als variabelen te onderzoeken.

Het aantrekkelijker worden van de professie zou bij mensen van buiten de professie moeten worden onderzocht, terwijl dit onderzoek de beleving van docenten in het voortgezet onderwijs onderzoekt. Om deze reden zal er in plaats van de aantrekkelijkheid van de professie docentschap naar *baantevredenheid* van huidige docenten gekeken worden. Wanneer professionele ruimte ervoor zorgt dat docenten meer tevreden zijn met hun baan, geeft dit aanleiding om te vermoeden dat professionele ruimte de professie docentschap ook voor anderen aantrekkelijker kan maken. Zodoende zou professionele ruimte beschouwd kunnen worden als effectief instrument bij het bestrijden van het (dreigende) lerarentekort.

Kwaliteit van onderwijs is een te groot en breed begrip om mee te nemen in dit onderzoek, waarvan bovendien niet duidelijk is hoe dit gemeten zou moeten worden. In plaats daarvan zal worden gekeken of professionele ruimte bijdraagt aan de prestaties van docenten.

De vraag rest *hoe* professionele ruimte bijdraagt aan baantevredenheid en prestaties. Er wordt verwacht dat de relatie tussen professionele ruimte en baantevredenheid direct is. Daarentegen wordt verwacht dat de relatie tussen professionele ruimte en prestaties deels direct is. Daarnaast wordt verwacht dat de relatie tussen professionele ruimte en prestaties partieel wordt gemedieerd door *professionele ontwikkeling*. Zoals hiervoor ook al bleek, wordt er in beleidsplannen een relatie veronderstelt tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling. Het is goed voor te stellen dat als professionele ruimte wordt ingezet voor professionele ontwikkeling, de docenten beter gaan presteren. In dit onderzoek wordt professionele ontwikkeling aangedragen als partieel mediërende variabele en wordt onderzocht of een positieve relatie tussen professionele ruimte en prestaties van docenten deels kan worden verklaard door professionele ontwikkeling.

Tot slot zal een tweede mediërende variabele worden meegenomen: de bereidheid om te professionaliseren. Dit wordt gedaan vanuit de veronderstelling dat professionele ruimte niet direct leidt tot professionele ontwikkeling: enkel de professionele ruimte maakt wellicht niet direct dat docenten zich engageren in professionele ontwikkeling. Hiervoor dienen zij persoonlijk, intrinsiek gemotiveerd te zijn en dienen zij het belang en de toegevoegde waarde van deze activiteit(en) in te zien (Windmuller, 2012; Oberon, Kohnstamm Instituut & ICLON, 2014). Professionele ruimte wordt zodoende gekoppeld aan professionele ontwikkeling *via* een specifieke vorm van intrinsieke motivatie, namelijk de bereidheid om te professionaliseren.

Dit alles leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

'In hoeverre draagt professionele ruimte van docenten in het voortgezet onderwijs bij aan de baantevredenheid en prestaties van deze docenten, en wordt de relatie tussen professionele ruimte en prestaties gemedieerd door de variabelen 'bereidheid om te professionaliseren' en 'professionele ontwikkeling?'

1.2 Wetenschappelijke, praktische en maatschappelijke relevantie

De wetenschappelijke relevantie voor dit onderzoek is hoog. Ten eerste heeft de wetenschap baat bij conceptuele helderheid omtrent professionele ruimte van docenten. De vertaling naar enkel 'zeggenschap' in wetenschappelijk onderzoek (Hogeling et al., 2009; Wartenbergh-Cras, Bendig-Jacobs, van Casteren, & Kurver, 2013) lijkt geen recht te doen aan de bredere betekenis die professionele ruimte lijkt te hebben. Kijkend naar andere wetenschappelijke, grijze en praktische bronnen, vallen er velen definities van professionele ruimte te onderscheiden. Een brede, eenduidige opvatting en definitie van professionele ruimte vormt een belangrijke bijdrage aan de literatuur tot op heden.

Ten tweede is het concept professionele ruimte binnen het onderwijs relatief weinig onderzocht. Waar dit wel is gedaan, is getracht vast te stellen hoe docenten hun professionele ruimte ervaren en op welke manier zij er gebruik van maken (Hogeling et al., 2009; Bruining et al., 2012; Wartenbergh-Cras et al., 2013), of hoe en met welk type leiderschap professionele ruimte gestimuleerd en gefaciliteerd kan worden (Hulsebos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012; Kessels, 2012; Moors & Jacobs, 2012). Daarmee ligt de focus vooral voorafgaand aan professionele ruimte. Er is echter geen aandacht besteed aan waar professionele ruimte toe leidt of toe kan leiden: de uitkomsten van professionele ruimte. Doordat het concept professionele ruimte in deze studie in relatie tot uitkomsten zoals baantevredenheid en prestaties wordt onderzocht, is het onderzoek vernieuwend en levert het tevens een bijdrage aan de literatuur tot op heden.

Tevens wordt niet alleen gekeken naar *of* professionele ruimte positief bijdraagt aan baantevredenheid en prestaties, maar ook *op welke wijze*. Meer specifiek wordt onderzocht of professionele ruimte bijdraagt aan prestaties *via* professionele ontwikkeling. Zodoende geeft dit onderzoek een meer omvattende en meer diepgaande inkijk in de relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling en prestaties: een relatie die in de eerder aangehaalde beleidsplannen al verondersteld wordt, maar niet eerder onderzocht is.

Tot slot draagt deze studie in bredere zin ook bij aan de kennis over (de effecten van) HRM in de sector onderwijs. Professionele ruimte kan gezien worden als HR-tool, omdat het mogelijk bijdraagt aan de motivatie, betrokkenheid en inzetbaarheid van docenten. Het is potentieel een tool om de *human resources* te managen. De aandacht voor strategisch HRM binnen de sector onderwijs is relatief nieuw. Deze aandacht wordt ook steeds groter, aangezien er verondersteld wordt dat de docent aan de basis van kwaliteit van onderwijs staat en dat HRM één van de middelen is om deze kwaliteit te bevorderen (Leisink & Boselie, 2014; Hogeling et al., 2009). Veel onderzoek naar hoe HRM dan bij kan dragen aan prestaties in de sector van het (voortgezet) onderwijs dient echter nog te geschieden: in deze sector is relatief weinig onderzoek gedaan naar de bijdrage van HRM (Brandsma, 2016). Dit onderzoek kan

ondersteunend zijn voor en bijdragen aan kennis rondom HRM en prestaties in de sector onderwijs, meer specifiek in het voortgezet onderwijs.

Ook praktisch is deze studie relevant te noemen. Het onderzoek kan schoolleiders meer inzicht geven in hoe zij bij kunnen dragen aan de baantevredenheid en prestaties van hun docenten. Op basis van al dan niet gebleken uitkomsten kan besloten worden meer of minder aandacht aan professionele ruimte en/of professionele ontwikkeling van docenten te besteden in het HRM-beleid. Dit kan ertoe leiden dat zij als school beter presteren en/of een meer aantrekkelijke werkgever worden. Dit kan scholen vervolgen weer een voordeelpositie opleveren in de concurrentiestrijd die plaatsvindt onder middelbare scholen: concurrentie om leerlingen en concurrentie om de beste docenten (de Moor, 2009).

Ten slotte is er ook een maatschappelijke relevantie met dit onderzoek gemoeid. In 2007 is het Ministerie OCW begonnen met een plan om de professionele ruimte van docenten in het voortgezet onderwijs te vergroten: Actieplan LeerKracht. Ook in het Sectorakkoord VO 2014-2017 is er aandacht voor het vergroten van de professionele ruimte van de docent, veronderstellende dat dit de professie docentschap aantrekkelijker maakt en tevens bijdraagt aan de kwaliteit van onderwijs (VO-raad & ministerie OCW, 2014). Hiervoor is echter al gebleken dat deze relaties nog niet eerder zijn onderzocht. Het beleid dat op nationaal niveau gevoerd wordt, berust daarmee niet op empirie. Bovendien is het in het licht van het belang van de Nederlandse kenniseconomie relevant om te weten of en hoe professionele ruimte bij kan dragen aan prestaties. Kwaliteit van onderwijs is de bouwsteen van de Nederlandse kenniseconomie. Dit maakt inzicht in de antecedenten van kwaliteit van onderwijs interessant en relevant.

1.3 Leeswijzer

Allereerst zullen concepten die in deze studie centraal staan worden gedefinieerd en besproken in het theoretisch kader. Hier zal ook een rationale worden gegeven voor de te verwachten relatie. Vervolgens zal in het hoofdstuk Methodologie worden verantwoord welke keuzes er zijn gemaakt omtrent het onderzoeksdesign, welke meetschalen zijn gebruikt en hoe tot deze meetschalen is gekomen. Hierna volgt het resultatenhoofdstuk, waar onder andere zal worden beschreven wat de invloed van professionele ruimte op baantevredenheid en prestaties van docenten is. De gevonden en niet-gevonden resultaten zullen worden bediscussieerd in het laatste hoofdstuk. In dit hoofdstuk zal ook een conclusie zal worden gegeven, zullen limitaties van het onderzoek worden besproken en zullen aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

In deze sectie zullen de verschillende concepten die naar voren komen in het onderzoek worden gedefinieerd en toegelicht. Allereerst zal professionele ruimte worden besproken. De bestaande literatuur rondom professionele ruimte zal kritisch worden geanalyseerd, waarna een nieuwe conceptualisatie en definitie volgt die leidend zal zijn voor deze studie. Vervolgens zullen de te verwachten uitkomsten van professionele ruimte worden besproken: baantevredenheid en prestaties. Hierna wordt overgegaan op een bespreking van professionele ontwikkeling, waarna zal worden toegelicht waarom wordt verwacht dat deze variabele de relatie tussen professionele ruimte en prestaties medieert. Tot slot zal de bereidheid om te professionaliseren als tweede mediator worden geïntroduceerd en zal worden betoogd dat alvorens men zich engageert in professionele ontwikkeling, men daar eerst toe bereid, of ook wel intrinsiek gemotiveerd moet zijn. Dit alles zal aan het einde schematisch worden weergegeven in een conceptueel model met aanhangende hypothesen.

2.1 Professionele ruimte...

In deze studie staat de effectiviteit van professionele ruimte centraal. Voordat hiertoe over gegaan kan worden, moet er echter eerst een conceptuele vraag beantwoord worden, namelijk: wat is professionele ruimte van docenten in het onderwijs precies?

Binnen de onderwijscontext lijkt professionele ruimte een Nederlands begrip wat weinig verwantschap vindt in de Engelstalige literatuur. Voorts bestaan er slechts een beperkt aantal Nederlandse studies omtrent professionele ruimte binnen het (voortgezet) onderwijs. Er bestaat dus weinig (wetenschappelijke) kennis over hoe het begrip professionele ruimte gedefinieerd moet worden. De aanknopingspunten die er zijn, zullen hieronder worden toegelicht.

In het onderzoek van Hogeling et al. (2009), wat in opdracht van het ministerie van OCW is uitgevoerd, wordt professionele ruimte in het onderwijs voor het eerst onderzocht. Professionele ruimte wordt in de inleiding vertaald als: *'de mate waarin leraren zeggenschap ervaren over, en in samenwerking met collega's invulling geven aan, hun dagelijks werk en de bijbehorende taken'* (p. 4). De vertaling van professionele ruimte wordt zo door meerdere gedaan. Zo staat zeggenschap ook centraal in de definitie van professionele ruimte van de overheid: *'de interne zeggenschap van de leraar ten aanzien van het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school'* (Thijssen et al., 2014, p.8). Hulsebos et al. (2012) breiden de definitie iets verder uit. In hun stuk over professionele ruimte en gespreid leiderschap stellen zij zeggenschap gelijk aan het uitoefenen van invloed en definiëren zij de ervaren professionele ruimte als *'de inschatting door een individu van de mogelijkheid om (alleen of samen) met succes invloed uit te oefenen'* (p. 27). De ervaren mate van professionele ruimte bij docenten omvat zodoende niet enkel de ervaren mate van zeggenschap, maar ook de ervaren

mogelijkheden om die zeggenschap daadwerkelijk uit te oefenen. Wat betreft de mogelijkheden voor zeggenschap kan gedacht worden aan tijd, organisatie, toegang tot informatie en een stimulerende omgeving (Hogeling et al., 2009).

Kijkend naar de definitie van Hogeling et al. (2009) en Hulsebos et al. (2012), lijkt professionele ruimte de ervaren zeggenschap en de ervaren mogelijkheden daartoe te omvatten. Uit deze stukken lijkt deze zeggenschap en mogelijkheden tot zeggenschap niet enkel betrekking te hebben op de individuele medewerker, maar ook op het team. Deze visie blijkt gedeeld onder meerdere schrijvers en actoren. In het Convenant LeerKracht wordt gesteld dat leerkrachten in samenwerking met collega's vorm moeten geven aan hun professionele ruimte (Ministerie OCW, 2008). Deze uitspraak wordt ondersteund door het ingediende wetvoorstel ter vergroting van de professionele ruimte van docenten, welke zeggenschap op het niveau van de vaksectie of het team legt (Ministerie OCW, 2011). Tevens wordt in een stuk over professionele autonomie in het onderwijs, een begrip dat nauw verwant lijkt aan professionele ruimte, ook gesteld dat de samenspraak met collega's van belang is: 'Professional autonomy entails not only self-determination, but professional responsibility toward colleagues as well' (Hyslop-Margison & Sears, 2010, p. 3).

Tot dusver lijken er weinig tegenstrijdigheden als het gaat om het definiëren van professionele ruimte. De ervaren professionele ruimte omvat tot nu toe zowel de ervaren zeggenschap als de ervaren mogelijkheden tot zeggenschap, bestaande op zowel individueel als teamniveau. Meer onduidelijkheid blijkt wanneer ingezoomd wordt op waar docenten nu precies zeggenschap over hebben.

In de eerder gestelde definitie van Hogeling et al. (2009) ging het over het zeggenschap hebben over en invulling geven aan het dagelijks werk en de bijbehorende taken. De overheid spreekt in haar definitie over zeggenschap over het ontwerp en de uitvoering van *onderwijskundig* en *kwaliteitsbeleid* (Thijssen et al., 2014). Beide maken het onderscheid in zeggenschap hebben over de invulling van beleid en de uitvoering daarvan, maar wat houdt dit onderwijskundig en kwaliteitsbeleid dan precies in en wat omvat het? Zeggenschap over onderwijskundig beleid gaat over *'(tijdige) betrokkenheid van de leraar bij strategische en onderwijskundige keuzen én ook bij (vernieuwing van) onderwijsprocessen'* (Ministerie OCW, 2007, p. 22). Met kwaliteitsbeleid lijkt de overheid beleid ter bevordering van de kwaliteit van onderwijs en de kwaliteit van leraren en schoolleiders te bedoelen (Rijksoverheid, z.d. b). De definitie van professionele ruimte van de Onderwijscoöperatie is meer specifiek over waar docenten zeggenschap over hebben: *'de ruimte voor de leraar om haar of zijn expertise te benutten ten gunste van onderwijskwaliteit. Het gaat dan om de ruimte om te beslissen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) en professionele ontwikkeling'* (Leisink & Boselie, p. 30). Het onderwijskundig beleid van een school lijkt te verwijzen naar onderwijsinhoud en onderwijsinrichting,

zowel didactisch, pedagogisch als organisatorisch. Zeggenschap over het kwaliteitsbeleid verwijst daarmee naar zeggenschap over professionele ontwikkeling.

Alle hiervoor besproken elementen van professionele ruimte, te weten: zeggenschap en de mogelijkheden tot zeggenschap op zowel individueel als teamniveau betreffende de inrichting en het uitvoering geven aan onderwijskundig en kwaliteitsbeleid, komen samen in de onderstaande definitie:

'Professionele ruimte omvat de zeggenschap en mogelijkheden tot zeggenschap betreffende het ontwerp van en uitvoering geven aan het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid, zowel op individueel als op teamniveau'.

Onderwijskundig beleid wordt in deze studie vertaald naar onderwijsinhoud en onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch). Kwaliteitsbeleid wordt in deze studie vertaald naar professionele ontwikkeling.

In deze studie wordt gekeken naar de *ervaren* mate van professionele ruimte door docenten in het voortgezet onderwijs. Verder is ervoor gekozen professionele ruimte af te bakenen tot enkel het uitvoering geven aan het schoolbeleid. De ervaren professionele ruimte inzake het ontwerp en de inrichting van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid op schoolniveau blijft dus buiten beschouwing: er zal gekeken worden naar de ervaren professionele ruimte van docenten betreffende het uitvoering geven aan onderwijskundig en kwaliteitsbeleid binnen de al vastgestelde kaders op schoolniveau. Hier is vooral wegens praktische redenen voor gekozen. Het begrip professionele ruimte is te omvangrijk om als geheel mee te nemen in deze studie en dus moesten er keuzes worden gemaakt. Wegens de relatie tot professionele ontwikkeling die in deze studie wordt onderzocht, is ervoor gekozen professionele ruimte tot de uitvoering van het beleid te beperken, aangezien bij de uitvoering al dan niet gedaan kan worden aan professionele ontwikkeling.

2.2 ... leidt tot een aantrekkelijker professie en kwaliteit van onderwijs

Zojuist is professionele ruimte besproken en geconceptualiseerd. Van professionele ruimte wordt verondersteld dat het de positie van de docent versterkt en zodoende de professie aantrekkelijker maakt. Bovendien zou professionele ruimte bij moeten dragen aan de kwaliteit van onderwijs (Ministerie OCW 2007; Ministerie OCW, 2011; VO-raad & ministerie OCW, 2014). Dit zijn uitkomsten waarvan het niet haalbaar is deze mee te nemen in dit onderzoek. Deze uitkomsten zullen daarom hieronder worden vertaald naar te onderzoeken variabelen, namelijk respectievelijk baantevredenheid en prestaties. Deze concepten zullen hierna worden toegelicht en gedefinieerd.

2.2.1 Baantevredenheid

In deze studie staat de ervaren professionele ruimte van docenten centraal. De overheid zet professionele ruimte in als instrument om de professie docentschap aantrekkelijker te maken en tracht zo gedeeltelijk bij te dragen aan een oplossing voor het (dreigende) lerarentekort. Idealiter zou in dit onderzoek de effectiviteit van professionele ruimte betreffende het aantrekkelijker maken van de professie docentschap onder de loep worden genomen. Om te onderzoeken of professionele ruimte de professie docentschap aantrekkelijker maakt, dient echter een andere doelgroep te worden onderzocht: de aanstaande docenten in plaats van de huidige docenten. Het is in deze studie dus niet mogelijk om direct te onderzoeken of professionele ruimte maakt dat het aantrekkelijker wordt om in het onderwijs te gaan werken. Het is wel mogelijk om te onderzoeken of de docenten die meer professionele ruimte ervaren, meer tevreden zijn met hun baan in het onderwijs. Daarom wordt er in deze studie gekeken naar baantevredenheid als een van de uitkomsten van professionele ruimte. Hoewel deze eventueel bestaande relatie niet direct aangeeft dat het beleid dus effectief is in het aantrekkelijker maken van de professie docentschap, kan het wel indirect aanleiding geven dit te vermoeden. Tevens bestaat er ook theoretische basis om te vermoeden dat professionele ruimte bijdraagt aan baantevredenheid. Professionele ruimte als concept en zoals eerder in deze studie gedefinieerd, is nog niet eerder in verband gebracht met baantevredenheid. Verwante begrippen van professionele ruimte, zoals autonomie, participatie of zeggenschap, zijn echter wel eerder onderzocht in relatie tot baantevredenheid.

Baantevredenheid is een veel bestudeerd concept in wetenschappelijk onderzoek. Uit deze onderzoeken zijn meerdere antecedenten van baantevredenheid gebleken; zowel persoonlijke eigenschappen, baankarakteristieken en organisatiekenmerken kunnen een rol spelen bij baantevredenheid. Autonomie is een van de concepten die vaak in verband is gebracht met baantevredenheid en tevens raakt aan professionele ruimte. Al in de vroege HRM-studies werd autonomie onderzocht, erkend als een van de belangrijkste baankarakteristieken en gerelateerd aan baantevredenheid (Hackman en Oldham, 1976; Boxall en Purcell, 2011). De Job Characteristics theory van Hackman en Oldham (1976) omschrijft autonomie als een van de 'core job dimensions' die bijdraagt aan positieve uitkomsten doordat zij tot bepaalde psychologische statussen leiden. Zo stelt deze theorie dat autonomie zorgt voor een vergroot gevoel van verantwoordelijkheid voor uitkomsten, waardoor onder meer baantevredenheid toeneemt. De relatie tussen autonomie en baantevredenheid blijkt te gelden in verschillende culturele en organisatorische contexten (Gagné & Bhave, 2011). Bij professionals blijkt dat (professionele) autonomie zelfs de belangrijkste factor is voor het bepalen van baantevredenheid (Stamps, Piedmont, Slavitt & Haase, 1978). Ook voor professionals in het onderwijs blijkt autonomie een belangrijk te zijn voor baantevredenheid. Uit een van de eerste studies naar de

relatie tussen autonomie en baantevredenheid in de context van het onderwijs bleek dat vooral autonomie binnen het eigen klaslokaal een belangrijke invloed had op baantevredenheid van docenten (Kreis & Brockopp, 1986). Bogler (2001) schrijft dat een hogere mate van autonomie in zijn algemeenheid bijdraagt aan de baantevredenheid van docenten. Er kunnen meerdere verklaringen zijn voor het positieve effect van autonomie op de baantevredenheid van docenten. Enerzijds kan het zijn dat docenten het fijn vinden meer verantwoordelijkheid te hebben, welke toeneemt naarmate men meer autonomie heeft/ervaart (Hackman en Oldham, 1976). Ook blijkt dat de baantevredenheid van docenten wordt gestimuleerd door het ervaren van bepaalde uitdagingen. Autonomie is dan van belang om met deze uitdagingen om te kunnen gaan (Kim & Loadman, 1994). Tot slot kan het zijn dat docenten het hebben van autonomie belangrijk vinden als erkenning voor docentschap als 'professie'. Daarbij is de docent de professional, welke het beste weet hoe bepaalde zaken aangepakt moeten. Desondanks blijkt, tegen de verwachtingen in, uit de meer recente studie van Pearson & Moomaw (2005) daarentegen dat autonomie slechts een matig verband met baantevredenheid van docenten vertoont.

Hoewel de resultaten dus geen eenduidig verband vertonen, pleiten de meeste resultaten toch wel voor het bestaan van een positieve relatie tussen autonomie en baantevredenheid van docenten. De onderzoeken naar de relatie tussen autonomie en baantevredenheid zijn niet de enige aanleiding om te vermoeden dat er een verband bestaat tussen professionele ruimte en baantevredenheid van docenten.

Uit onderzoek blijkt tevens dat zeggenschap en participatie een wezenlijk onderdeel zijn voor het bepalen van baantevredenheid bij docenten (Taylor & Tashakkori, 1995). Wanneer docenten het gevoel hebben dat zij zeggenschap hebben over bijvoorbeeld het curriculum en betrokken worden en ingezet worden als actieve stakeholders in plaats van passieve medewerkers, zal dit hun baantevredenheid ten goede komen (Woods & Weasmer, 2002). Tevens stellen Woods en Weasmer (2002) dat collegialiteit onder docenten belangrijk is voor baantevredenheid: '*Collegiality in the workplace is also a strong contributor to job satisfaction. Allotting specific times for teachers to come together affords professional sharing that may not otherwise occur*' (p. 188). Professionele ruimte betreft onder andere de mogelijkheid om samen zeggenschap uit te oefenen en geeft samenwerkingsverbanden daarmee een belangrijke rol. Te verwachten is dat de collegialiteit en samenwerking tussen docenten onderling door professionele ruimte toeneemt, waardoor professionele ruimte ook op deze manier bij kan dragen aan baantevredenheid.

Al met al kan men vermoeden dat professionele ruimte bijdraagt aan baantevredenheid van docenten, aangezien uit eerdere onderzoeken is gebleken dat belangrijke onderdelen van het concept

professionele ruimte en belangrijke verwante begrippen (te noemen: autonomie, zeggenschap, participatie en collegialiteit) positief gerelateerd zijn aan baantevredenheid van docenten. Dit leidt tot de volgende hypothese:

H1: De ervaren mate van professionele ruimte heeft een positief effect op de baantevredenheid van het individu.

2.2.2 Prestaties

Naast dat professionele ruimte het werken in het onderwijs aantrekkelijker moet maken, wordt het ook geacht de kwaliteit van onderwijs te verbeteren (Ministerie OCW 2007; Ministerie OCW, 2011; VO-raad & ministerie OCW, 2014). Kwaliteit van onderwijs is echter lastig om te onderzoeken, want wat is dit dan precies? Het overheidsbeleid stuurt aan op het verbeteren van de leerprestaties van leerlingen en dan voornamelijk op kerngebieden zoals Engels, Nederlands en Wiskunde (Leisink & Boselie, 2014). De Onderwijsraad is echter van mening dat de doelen van het onderwijs meer omvatten dan enkel de leerprestaties van de leerlingen. Scholen zijn volgens de Onderwijsraad medeverantwoordelijk voor het socialisatieproces van de leerlingen en moeten de leerlingen helpen om hun weg in de samenleving te vinden (Onderwijsraad, 2013). Het Sectorakkoord VO 2014-2017 sluit aan bij deze bredere visie op de doelen van het onderwijs. Volgens dit akkoord bereidt goed voortgezet onderwijs leerlingen niet alleen voor op het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt, maar ook op de maatschappij (VO-raad & ministerie OCW, 2014).

Het blijft een lastige taak om indicatoren aan deze breed geformuleerde doelen te koppelen om zodoende de kwaliteit van onderwijs te kunnen meten en vaststellen. Veelal wordt dit gedaan met behulp van bijvoorbeeld examencijfers of doorstroomcijfers, maar deze manier van sturen en 'afrekenen' op prestaties kent ook vele nadelen. Zo bestaat bijvoorbeeld het gevaar voor goal displacement, vernauwing van de inhoud en de doelen van het onderwijs, en zelfs het gevaar voor sociale ongelijkheid in de maatschappij (Onderwijsraad, 2013; Kneyber & Evers, 2013). Tevens is er weinig ruimte voor het realiseren en meten van doelen en opbrengsten die scholen zelf hebben gesteld (Leisink & Boselie, 2014). De Onderwijsraad (2013) formuleert het ontwikkelen van verschillende typen indicatoren dan ook als een uitdaging, om zo brede kwaliteit inzichtelijk te maken. Tot op heden is er echter gebrek aan een dergelijk alternatief.

2.2.2.1 In-role behavior als prestatie

Om dit meetprobleem te vermijden, is ervoor gekozen te kijken naar prestaties van docenten. Natuurlijk is dit nog steeds een heel breed begrip, want wat zijn prestaties van docenten dan precies? Wanneer presteert een docent goed? Is dit als zijn/haar leerlingen goed presteren, of hoort daar

bijvoorbeeld ook een goede omgang en samenwerking met collega's bij? Bij docenten is vaak gekeken naar de ervaren mate van 'self-efficacy': het vertrouwen van docenten dat zij succesvol invloed kunnen uitoefenen en impact hebben op de motivatie en prestaties van hun leerlingen (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Hoewel self-efficacy in zijn algemeenheid in verband is gebracht met betere werkprestaties en ook in de context van het onderwijs een positieve invloed blijkt te hebben op het gedrag van docenten in de klas en de motivatie en de leeropbrengsten van leerlingen, geeft een geloof in het eigen kunnen niet direct aan dat betreffende docent ook daadwerkelijk beter presteert (Bandura, 1994; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Dit lijkt dus geen goede maatstaf voor de prestaties voor docenten. In plaats daarvan wordt er in deze studie voor gekozen om naar de *in-role performance* van docenten te kijken. Katz (1964) gebruikte nog niet de exacte termen in-role en extra-role performance, maar was de eerste die een dergelijk onderscheid maakte (Katz, 1964; Williams & Anderson, 1991). Katz (1964) sprak over *dependable role performance* en *innovative and spontaneous behavior*, waarmee hij een onderscheid maakte tussen gedrag en prestaties die van werknemers worden verwacht en verlangd vanuit hun functieomschrijving, en gedrag van medewerkers dat niet in de functieomschrijving beschreven staat, maar dat wel bijdraagt aan het realiseren van organisatiedoelen. Tegenwoordig spreekt men in de termen van in-role en extra-role behavior. In-role behavior verwijst naar het gedrag gericht op het uitvoeren van formele taken, werkzaamheden en verantwoordelijkheden zoals deze staan omschreven in de functieomschrijving (Williams & Anderson, 1991; Becker & Kernan, 2003). In-role performance is daarmee het naar behoren uitvoeren van de formele taken, werkzaamheden en verantwoordelijkheden zoals omschreven in de functieomschrijving. Bij extra-role behavior gaat het om activiteiten die essentieel zijn voor organisatie-effectiviteit, maar niet omschreven zijn in de functieomschrijving en daarmee discretionair van aard zijn. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het helpen van collega's of het vertonen van hoffelijk gedrag (Becker & Kernan, 2003). Organizational citizenship behavior (OCB) is een tegenwoordig veelgebruikt synoniem voor extra-role behavior (Williams & Anderson, 1991).

Hoewel de scheiding tussen de begrippen in-role en extra-role behavior vanuit de definities vrij strikt lijkt, blijkt het verschil tussen de twee in de praktijk meer diffuus. Van Dyne et al. (1995) geven aan dat het theoretisch van belang is om in-role en extra-role gedragingen te scheiden, maar dat dit empirisch veel lastiger is, omdat OCB-gedragingen dynamisch en relatief zijn (in: Belogolovsky & Somech, 2010). Vey en Campbell (2004) onderzochten bijvoorbeeld in hoeverre typisch OCB's door werknemers in leidinggevende en niet-leidinggevende posities als in-role gedragingen worden gezien. Uit dit onderzoek blijkt dat 17 van de 30 items die gedragingen bevragen die typisch zouden zijn voor OCB, door 85% van de medewerkers worden beschouwd als in-role gedragingen. Voorbeelden hiervan zijn: '*being punctual every day*', '*respecting the rights and privileges of other coworkers*' en '*not blowing work-*

related problems out of proportion' (Vey & Campbell, 2004, p. 127). Ook in het onderwijs kan discussie bestaan over welke OCB's het extra-role gedrag van de docenten betreft en welke OCB's eigenlijk het in-role gedrag van de docenten weergeven. Zo blijkt bijvoorbeeld dat ouders van leerlingen eerder geneigd zijn gedragingen van de docent richting de leerling als in-role behavior te zien dan schoolleiders of docenten zelf. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om het helpen van studenten na lestijden, in de klas blijven tijdens de pauzes om naar leerlingen te kunnen luisteren, of leerlingen thuis uitnodigen. Daarentegen blijken docenten en schoolleiders eerder geneigd te zijn gedragingen ten opzichte van de organisatie/de school als in-role gedragingen te zien ten opzichte van de ouders van de leerlingen. Denk hierbij aan het opperen van innovatieve suggesties ter verbetering van de school of het organiseren van sociale activiteiten (Belogolovsky & Somech, 2010).

In dit onderzoek wordt enkel in-role behavior meegenomen en wordt extra-role behavior buiten beschouwing gelaten. Daarmee wordt dus enkel gekeken naar het gedrag gericht op het uitvoeren van formele taken, werkzaamheden en verantwoordelijkheden. Hiervoor is gekozen, omdat het in eerste instantie van belang is dat professionele ruimte bijdraagt aan het uitvoeren van de belangrijkste formele taak van de docent: lesgeven. Extra-role gedragingen zijn voor deze studie van secundair belang. Bovendien is extra-role gedrag en prestaties ook praktisch gezien minder makkelijk te meten.

Er moet bedacht worden dat een ieder blijkbaar iets anders kan verstaan onder zijn of haar formele taken, werkzaamheden en verantwoordelijkheden. Er wordt echter vanuit gegaan dat dit onder mensen met eenzelfde beroepsuitoefening redelijk gelijk is. Uit de eerder genoemde onderzoeken bleek immers ook dat mensen met eenzelfde perspectief redelijk eensgezind zijn over of een gedraging in-role of extra-role gedrag betreft. Docenten zullen dus waarschijnlijk naar vrijwel dezelfde taken en gedragingen refereren wanneer gevraagd wordt naar hun in-role behavior.

2.2.2.2 Verwachtingen rondom de relatie tussen professionele ruimte en prestaties

Er wordt dus onderzocht of professionele ruimte bijdraagt aan baantevredenheid én prestaties van de docent. Dit is in lijn met het *mutual gains* perspectief zoals omschreven wordt door van de Voorde, Paauwe en van Veldhoven (2012). Zij onderscheiden drie vormen van welzijn: (werk)geluk, gezondheid en relationele welzijn. Tevredenheid wordt in deze studie gezien als een vorm van geluk en de studie wijst uit dat HRM-praktijken gericht op het stimuleren van (werk)geluk ook ten goede komen van organisatieprestatie. Zo kan professionele ruimte ten goede komen aan zowel werktevredenheid als organisatieprestatie, in dit geval prestaties van de docent.

Daarnaast kan van professionele ruimte verwacht worden dat het positief bijdraagt aan prestaties van docenten door eerder gevonden relaties met autonomie. Autonomie is veelvuldig in verband gebracht met prestaties (Langfred & Moye, 2004; Yamamoto, 2006 Gagné & Bhave, 2011). De Job

Characteristics theorie, zoals beschreven bij baantevredenheid, stelt dat autonomie op een gelijke manier bijdraagt aan prestaties: autonomie vergroot het gevoel van verantwoordelijkheid, waardoor mensen beter presteren. Ook in het onderwijs blijkt autonomie bij te dragen aan prestaties (Hyslop-Margison & Sears, 2010). Dit vermoeden dat professionele ruimte bijdraagt aan prestaties, wordt verwoord in de tweede hypothese:

H2: De ervaren mate van professionele ruimte heeft een positief effect op de prestaties van het individu.

Uit de inleiding is gebleken dat de overheid veronderstelt dat professionele ruimte positief samenhangt met professionele ontwikkeling en dat professionele ruimte zodoende wellicht bij kan dragen aan de kwaliteit van onderwijs. In deze studie wordt onderzocht of professionele ontwikkeling de relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling medieert. Hierbij wordt uitgegaan van een partiële mediatie: van professionele ontwikkeling wordt verwacht dat zij een deel van de relatie tussen professionele ruimte en prestaties van docenten verklaart. Naast dit effect kan er dus ook sprake zijn van een directe relatie, zoals op basis van het mutual gain perspective ook verwacht mag worden.

In het volgende deel zal professionele ontwikkeling worden besproken en gedefinieerd, waarna uiteengezet zal worden waarom er verwacht kan worden dat professionele ontwikkeling de relatie tussen professionele ruimte en prestaties partieel medieert.

2.3 Professionele ontwikkeling

Veel van de actuele beleidsplannen op het gebied van onderwijs worden beheerst door kwaliteit van onderwijs. In het licht van het belang van de Nederlandse kenniseconomie is deze aandacht ook niet vreemd. De Nederlandse overheid streeft naar het versterken van de positie van haar kenniseconomie en onderwijs is hét fundament voor deze kenniseconomie (Ministerie OCW, 2013). Hedendaags wordt getracht de kwaliteit van onderwijs te verbeteren door de kwaliteit van docenten, schoolleiders en de leerprestaties van leerlingen te verbeteren (Pater & van Driel, 2014). Er ontplooiën zich steeds meer initiatieven en onderzoeken rondom professionele ontwikkeling en de effectiviteit daarvan, omdat verondersteld wordt dat professionalisering van docenten bijdraagt aan de competentie van docenten en zodoende ook aan de kwaliteit van onderwijs. Zoals Pater en van Driel (2014) stellen: ‘werken aan de professionaliteit van docenten is werken aan de kwaliteit van onderwijs ... niet alleen het leerproces van leerlingen, maar ook dat van docenten zelf is cruciaal!’ (p. 17). Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) stellen eveneens dat professionele ontwikkeling van leraren als een van de essentiële middelen wordt gezien om de kwaliteit en het imago van het onderwijs te verhogen.

Scheerens (2009) maakt een onderscheid in de doelen van professionele ontwikkeling bij leraren. Enerzijds kan professionalisering aangemeten worden ter bevordering van het primaire proces van lesgeven en leren. Hierbij gaat het over de vraag hoe men een goede leraar kan worden en een goede leraar kan blijven. Anderzijds kan men zich ook professionaliseren op het gebied van secundaire rollen in school. Hierbij gaat het om verschillende functies en taken waarvan verondersteld wordt dat zij deel uitmaken van het werk van leraren, zoals onderzoeken, vernieuwen, mentoren en het assisteren van het management. Bij deze laatste vorm van professionalisering is de directe relatie naar leerlingenprestatie minder gemakkelijk te leggen (in: van Veen et al., 2010). In dit onderzoek zal de nadruk liggen op de eerste vorm van professionalisering. Voorts zal de definitie worden gehanteerd zoals beschreven door van Veen et al. (2010): *'Professionele ontwikkeling van leraren ... heeft betrekking op de processen en activiteiten die expliciet zijn ontworpen om de kennis, de houding en het lesgedrag van leraren te versterken of te verbeteren om vervolgens het leren van leerlingen te verbeteren'* (p. 8).

Professionele ontwikkeling kan op verschillende manier geschieden. Meer traditionele vormen betreffen formeel, *off-site* leren van (individuele) docenten. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan nascholing of congressen. Meer vernieuwende professionaliseringsactiviteiten worden gesitueerd op de werkplek, waarbij docenten ook samen en van elkaar leren. Hierbij valt te denken aan coaching en collegiale bezoeken. Bij dit onderscheid wordt de traditionele vorm van professionaliseren vaak negatief en als niet-effectief weggezet: het betreft vaak vormen van scholing die eenmalig of kort van duur zijn, niet zijn afgestemd zijn op de individuele (leer)behoefte van de docent en met een passieve, consumerende rol voor de docent. De vernieuwende vorm wordt daarentegen als beter en effectiever beschouwd in de hedendaagse discussies, waarbij de docent een meer actief lerende rol wordt toegekend, welke vaak plaatsvindt op de werkplek zelf, waarbij de eigen context van de docent bepalend is voor de inhoud van de interventie en welke vaak een meer duurzaam karakter heeft (van Veen et al., 2010). Het is echter nog niet eenduidig empirisch bewezen dat de vernieuwende vormen van professionalisering ook daadwerkelijk effectiever zijn dan meer traditionele vormen van professionalisering. Daarom worden activiteiten van beide vormen van professionele ontwikkeling meegenomen in dit deze studie.

2.3.1 Professionele ontwikkeling als mediator

Hiervoor is professionele ontwikkeling omschreven. Tevens is eerder gebleken dat er in deze studie wordt verwacht dat de relatie tussen professionele ruimte en prestaties van docenten niet enkel direct is, maar dat professionele ontwikkeling deze relatie partieel medieert. Naast het vermoeden dat er een directe relatie tussen professionele ruimte en prestaties van docenten bestaat, wordt ook vermoed dat deze relatie deels wordt verklaard door professionele ontwikkeling. Professionele ruimte zou dus leiden

tot professionele ontwikkeling, wat op haar beurt leidt tot een verbetering van de prestaties van docenten. In dit gedeelte zal deze verwachte partiële mediatie verder worden toegelicht en beredeneerd. Waarom zou professionele ruimte kunnen leiden tot professionele ontwikkeling? En wat is vervolgens de relatie tussen professionele ontwikkeling en prestaties van docenten in het onderwijs?

Allereerst kan men een relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling verwachten. Baankarakteristieken zijn van belang gebleken voor het stimuleren van professionele ontwikkeling en/of leergedrag bij werknemers (Holman & Wall, 2002; De Lange, Taris, Jansen, Kompier, Houtman & Bongers, 2010). Met name de karakteristieken van *active jobs* blijken leren van werknemers te stimuleren: banen waarbij sprake is van hoge werkeisen, waarbij de werknemer veel controle en sociale ondersteuning heeft en ervaart. Met andere woorden: zowel een uitdagende werkomgeving, als de vrijheid om daarmee om te gaan én een ondersteunende werkomgeving zullen leergedrag promoten. Dit geeft aanleiding om te vermoeden dat professionele ruimte het leergedrag van docenten zal bevorderen. Immers, van docenten kan gezegd worden dat zij een uitdagende werkomgeving hebben met hoge werkeisen. Professionele ruimte geeft ze niet alleen de ruimte om met deze uitdagingen om te gaan door middel van zeggenschap, maar verschaft ook een ondersteunende werkomgeving door de *mogelijkheden* tot zeggenschap zoals tijd, informatie en ondersteuning (De Lange et al., 2010). Zodoende kan van professionele ruimte voor docenten verwacht worden dat het kan gelden als stimulans en voorspeller voor professionele ontwikkeling.

Bovendien kan professionele ontwikkeling ook gestimuleerd worden door een toenemend verantwoordelijkheidsgevoel dat ontstaat door het hebben van meer zeggenschap en *job control*. Waar een hiërarchische omgeving voor een verminderd verantwoordelijkheidsgevoel kan zorgen, kan het geven van ruimte juist leiden tot een vergroot verantwoordelijkheidsgevoel. Wanneer men meer autonomie of zeggenschap heeft en/of ervaart, is men ook in toenemende mate verantwoordelijk voor de kwaliteit van de eigen lessen. Dit kan met zich meebrengen dat men zich ook in toenemende mate verantwoordelijk gaat voelen voor zijn/haar *eigen* ontwikkeling. Deze redentatie wordt gevolgd en onderzocht door Ballet en Kelchtermans (2008). Zij stellen dat de toenemende verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de eigen lessen inderdaad als stimulans voor professionele ontwikkeling geldt (in: Windmuller, 2012). Windmuller (2012) stelt tevens dat de Onderwijsraad voor meer zeggenschap voor de professional pleit om passiviteit en daarmee deprofessionalisering tegen te gaan. Daarmee veronderstelt de Onderwijsraad dat het geven van meer (professionele) ruimte aan de docent om zich actief op te kunnen stellen, professionalisering stimuleert.

Het valt dus te verwachten dat het vergroten van de professionele ruimte leidt tot meer professionele ontwikkeling doordat docenten meer ruimte en stimulans krijgen om uitdagingen het hoofd te bieden. Daarnaast kan de toenemende verantwoordelijkheid van de professional voor de kwaliteit van onderwijs en daarmee ook voor de eigen professionele ontwikkeling ervoor zorgen dat professionele ruimte leidt tot professionele ontwikkeling.

Het component *mogelijkheden* van de eerder gestelde definitie van professionele ruimte speelt een belangrijke rol in dit alles. Docenten dienen gefaciliteerd te worden door de schoolleiders in mogelijkheden, door bijvoorbeeld voldoende tijd en ruimte te geven om individueel en van elkaar te leren (Van Veen et al., 2010; Windmuller, 2012).

Ten tweede kan verondersteld worden dat professionele ontwikkeling leidt tot verbeterde prestaties. In eerdere onderzoeken zijn verschillende uitkomsten van ontwikkeling en leergedrag gebleken. Walumbwa en collega's onderzochten en vonden dat wanneer medewerkers vrijwillig leergedrag vertonen, dit ten goede zal komen van hun werkprestaties (Walumbwa, Cropanzano & Hartnell 2009). Tevens blijkt dat leergedrag ook innovativiteit en creativiteit kan stimuleren. Janssen en van Yperen (2004) tonen aan dat werknemers die meer 'mastery' georiënteerd zijn, medewerkers die gefocust zijn op het ontwikkelen van competentie door het meesterlijk beheersen van de taak, meer innovatief gedrag vertonen dan hun collega's en tevens effectiever opereren. Verder blijkt uit onderzoek onder andere dat teamleergedrag individuele creativiteit een boost geeft (Hirst, van Knippenberg & Zhou, 2009).

Binnen het onderwijs lijkt professionele ontwikkeling ook voor betere prestaties te zorgen. Men lijkt het erover eens dat professionele ontwikkeling van docenten voor competentere en kwalitatief betere docenten zorgt die een betere leskwaliteit voorbrengen en de prestaties van leerlingen doen verbeteren (Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002; van Veen et al., 2010; Pater & van Driel, 2014).

De te verwachten partiële mediatie van professionele ontwikkeling betreffende de relatie tussen professionele ruimte en prestaties, wordt verwoord in de volgende hypothese:

H3: De mate waarin een docent aan professionele ontwikkeling doet medieert de relatie tussen de ervaren mate van professionele ruimte en prestaties van de docent partieel.

2.4 Bereidheid voor professionele ontwikkeling als mediator

Tot dusver is de verwachting uitgesproken dat professionele ruimte leidt tot professionele ontwikkeling, wat op haar beurt weer leidt tot prestatie. In dit deel wordt nog een tweede mediërende

variabele geïntroduceerd, namelijk: 'de bereidheid om te professionaliseren'. In deze studie wordt verwacht dat er eerst een bereidheid moet bestaan, een persoonlijke intrinsieke motivatie, alvorens men zich engageert in professionele ontwikkeling. Deze redenering wordt ook gevolgd en onderzocht door Knies en Leisink (2014a) rondom ondersteunend leiderschapsgedrag. Zij onderzochten of en vonden dat persoonlijke motivatie, in dit geval de bereidheid om medewerkers te ondersteunen, de relatie tussen de ervaren mate van discretionaire ruimte en ondersteunend leiderschapsgedrag medeert. De ervaren mate van discretionaire ruimte bleek een positief effect te hebben op de persoonlijke motivatie om medewerkers te ondersteunen, ook wel de bereidheid genoemd. De bereidheid om medewerkers te ondersteunen bleek vervolgens een positief verband te vertonen met ondersteunend leiderschapsgedrag. Dit model kan direct van toepassing zijn op professionele ruimte in relatie tot professionele ontwikkeling. Enkel de professionele ruimte maakt wellicht niet direct dat docenten engageren in professionele ontwikkeling, maar het zou wel een indirecte invloed kunnen hebben. De ervaren mate van professionele ruimte, wat erg lijkt op discretionaire ruimte zoals Knies en Leisink (2014a) beschrijven, kan een positief effect hebben op de persoonlijke motivatie, de bereidheid om te professionaliseren. Deze bereidheid kan vervolgens een positief effect hebben op de daadwerkelijke professionele ontwikkeling van docenten.

Hoewel de logica en redenering van Knies en Leisink (2014a) kan worden toegepast op deze studie en het betreffende conceptueel model, verklaart het nog niet waarom het logisch en te verwachten is dat professionele ruimte de bereidheid om te professionaliseren stimuleert, wat op haar beurt professionele ontwikkeling bewerkstelligt. Deze relaties kunnen aan de hand van verschillende invalshoeken en bronnen worden onderbouwd. Wanneer de relatie op een meer abstract niveau wordt bekeken, kan de Self-Determination Theory (SDT-theory) aanleiding geven om te vermoeden dat professionele ruimte kan leiden tot een verhoogde bereidheid om te professionaliseren bij docenten. Hiervoor zou de bereidheid om te professionaliseren als intrinsieke/autonome motivatie beschouwd moeten worden, zoals ook door Knies en Leisink (2014a) werd gedaan. Vanuit de klassieke motivatietheorieën wordt een onderscheid gemaakt tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie. Iemand is intrinsiek gemotiveerd wanneer men gemotiveerd raakt door het uitvoeren van de arbeid zelf. Extrinsieke motivatie vloeit niet voort uit het werk zelf, maar uit de uitkomsten van het werk, door bijvoorbeeld materiele en sociale beloningen (Rainey, 2009). Meer recent is door Ryan en Deci (2005) de Self-Determination Theory (SDT) geïntroduceerd, waarin zij een continuüm presenteren in plaats van het dichotome onderscheid tussen extrinsiek en intrinsiek. Zij beargumenteren dat het belangrijkste onderscheid niet is tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, maar tussen gecontroleerde en autonome motivatie. Ze betogen dat autonome motivatie veel sterker is dan gecontroleerde motivatie en dat dat is waar een werkgever naar moet streven bij de medewerkers. Intrinsieke motivatie is daarbij de ultieme vorm van autonome

motivatie. Medewerkers raken meer autonoom gemotiveerd, wanneer zij in meerdere mate voorzien en bevredigd worden in de drie psychologische basisbehoeften: (1) competentie, (2) verbondenheid en (3) autonomie. Deze theorie zou vooral van belang zijn voor mensen die interessante en complexe taken uitvoeren.

Van docenten kan gezegd worden dat ze een interessante en complexe taak uitvoeren en dat deze theorie derhalve op hen van toepassing is. Verder kan verondersteld worden dat professionele ruimte twee van de drie bovengenoemde basisbehoeften stimuleert. Al eerder is gesteld dat autonomie niet gelijk is aan professionele ruimte, maar dat het wel een verwant begrip en wellicht ook gezien kan worden als onderdeel van. Daarnaast kan het feit dat professionele ruimte ook in teamverband wordt georganiseerd ervoor zorgen dat men meer verbondenheid voelt. Zo kan professionele ruimte de basisbehoefte autonomie en verbondenheid stimuleren, waardoor docenten meer autonoom/intrinsiek gemotiveerd kunnen raken.

Het bovenstaande geeft aanleiding te vermoeden dat er een positieve relatie bestaat tussen professionele ruimte en (autonome/intrinsieke) motivatie of bereidheid, maar verklaart nog niet waarom professionele ruimte specifiek de bereidheid om te professionaliseren stimuleert. Deze relatie is al logischer wanneer men zich herinnert dat professionele ruimte onder meer de zeggenschap en mogelijkheden tot zeggenschap over professionele ontwikkeling betreft (zie 2.1: *Professionele ruimte...*). Het is voor te stellen dat wanneer men zeggenschap heeft over hoe men professionaliseert, men daar ook sneller toe bereid is en zich er daardoor ook in engageert. Hofman en Dijkstra (2010) sluiten zich hierbij aan. Zij stellen dat een top-down, one-size-fits-all solution in professionele ontwikkeling niet effectief is en dat docenten worden gemotiveerd en gestimuleerd om zich professioneel te ontwikkelen door maatwerk en een bottom-up aanpak. Dit zou gerealiseerd kunnen worden door de zeggenschap over professionele ontwikkeling bij docenten neer te leggen.

Niet alleen de zeggenschap en mogelijkheden tot zeggenschap betreffende professionele ontwikkeling zouden kunnen leiden tot een bereidheid om te professionaliseren, ook de zeggenschap en mogelijkheden tot zeggenschap betreffende het onderwijskundig beleid zouden dit kunnen bewerkstelligen. Zo is al eerder gezegd dat een toenemend verantwoordelijkheidsgevoel ervoor kan zorgen dat men zich engageert in professionele ontwikkeling. Wanneer docenten in toenemende mate zeggenschap hebben betreffende de uitvoering van het onderwijskundig beleid van de school, is men ook in toenemende mate verantwoordelijk voor de kwaliteit van de eigen lessen. Deze verantwoordelijkheid kan ook een toenemende verantwoordelijkheid voor de eigen ontwikkeling met zich meebrengen (Ballet & Kelchtermans, 2008).

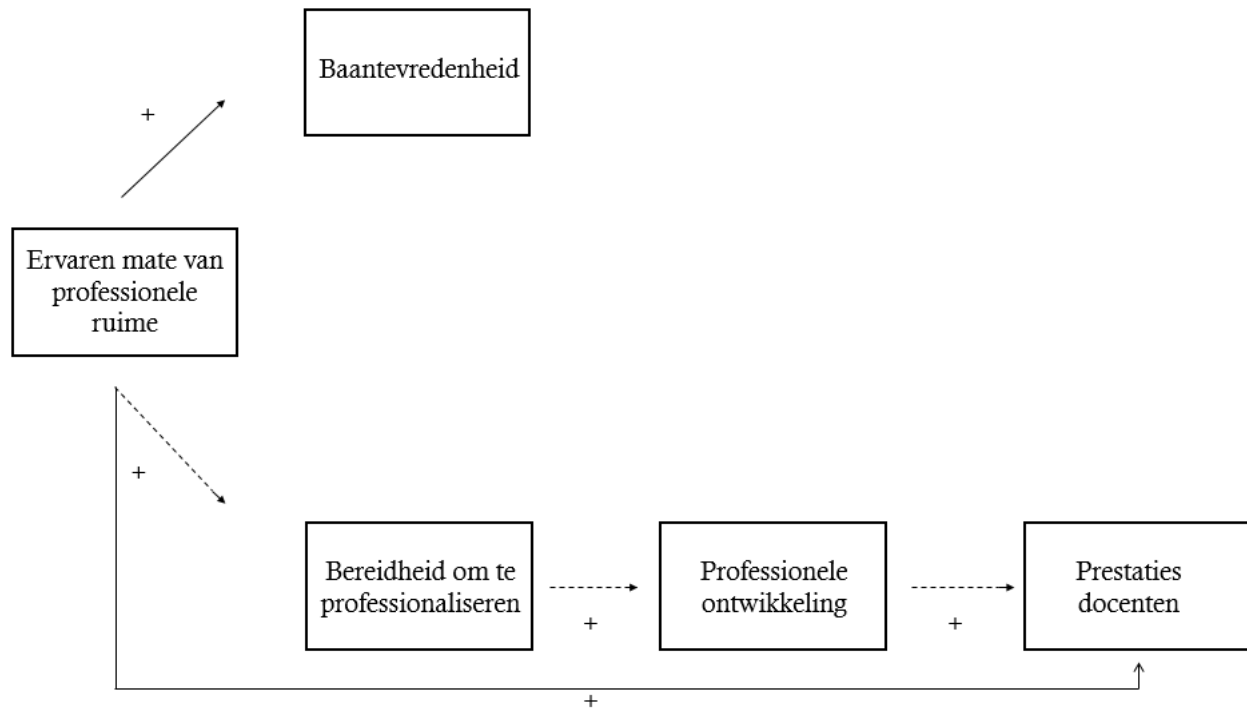
De verwachting dat er een positieve relatie bestaat tussen professionele ruimte en de bereidheid om te professionaliseren is hiermee beargumenteerd. Waarom zou deze bereidheid echter als mediator gelden in de relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling? Waarom gaat de bereidheid vooraf aan professionele ontwikkeling? Zoals eerder ook gesteld, kan betwijfeld worden of enkel het hebben van professionele ruimte leidt tot professionele ontwikkeling. Men kan beweren dat hier wat aan vooraf gaat: hiervoor dienen docenten persoonlijk, intrinsiek gemotiveerd te zijn en dienen zij het belang en de toegevoegde waarde van deze activiteit(en) in te zien. Windmuller (2012) stelt bijvoorbeeld dat een intrinsieke motivatie om alle aspecten van het docentschap te verbeteren en te vernieuwen een voorwaarde is voor professionalisering. Ook uit het onderzoek van Oberon, Kohnstamm Instituut & ICLON (2014) blijkt dat draagvlak onder (individuele) docenten een belangrijke voorwaarde is voor professionalisering.

Dit alles leidt tot de volgende, en tevens laatste, hypothese:

H4: De bereidheid om te professionaliseren medieert de relatie tussen de ervaren mate van professionele ruimte en de mate van professionele ontwikkeling

2.5 Conceptueel model en hypothesen

Hiervoor zijn de begrippen professionele ruimte en professionele ontwikkeling geconceptualiseerd en gedefinieerd en is een rationale gegeven voor het te verwachten positieve effect van professionele ruimte op de baantevredenheid van docenten en voor de te verwachten mediatie van de variabelen 'bereidheid om te professionaliseren' en 'professionele ontwikkeling' betreffende de relatie tussen professionele ruimte en prestaties. Uit de bespreking van het concept professionele ruimte is gebleken dat professionele ruimte zowel op individueel als op teamniveau neergelegd en ervaren kan worden. Uit de bespreking van professionele ontwikkeling is eveneens gebleken dat er verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten bestaan, waardoor men zowel individueel als samen, in teamverband kan professionaliseren. Bij zowel professionele ruimte als professionele ontwikkeling worden daarom de twee verschillende dimensies van individueel niveau en teamniveau gehanteerd. Belangrijk is om daarbij te kennen te geven dat de concepten niet op twee niveaus worden onderzocht: er wordt niet gekeken naar de mate van professionele ruimte van het team of de mate van professionele ontwikkeling van het team, maar naar de *individuele percepties* van de mate van professionele ruimte en de mate van professionele ontwikkeling van het team. Hieronder is het bovenstaande weergegeven in een conceptueel model met de bijbehorende hypothesen.



Figuur 1: Conceptueel model

Hypothesen:

H1: De ervaren mate van professionele ruimte is positief gerelateerd aan de baantevredenheid van het individu.

H2: De ervaren mate van professionele ruimte heeft is positief gerelateerd aan de prestaties van het individu.

H3: De mate waarin een docent aan professionele ontwikkeling doet medieert de relatie tussen de ervaren mate van professionele ruimte en prestaties van de docent partieel.

H4: De bereidheid om te professionaliseren medieert de relatie tussen de ervaren mate van professionele ruimte en de mate van professionele ontwikkeling.

3. Methodologie

Dit onderzoek is kwantitatief van aard. Hiervoor is gebleken dat professionele ruimte nog maar weinig is onderzocht in wetenschappelijk onderzoek en binnen het onderwijs, wat zou kunnen pleiten voor een kwalitatief, meer exploratief onderzoek. Bij professionele ruimte zoals dat in deze studie is geconceptualiseerd, gaat het echter om attitudes die relatief makkelijk meetbaar zijn. Bovendien is de kwantitatieve aard van deze studie ook dienstbaar aan het doel van dit onderzoek: het bepalen van de effectiviteit van professionele ruimte. Alvorens er wordt besproken welke meetschalen zijn gebruikt voor het meten van professionele ruimte en de andere centrale concepten van dit onderzoek, zal eerst worden ingegaan op de dataverzameling en de respondenten.

3.1 Dataverzameling en respondenten

Voor dit onderzoek naar professionele ruimte was het noodzakelijk dat docenten van verschillende middelbare scholen participeerden, om zo de variëteit in de ervaren mate van professionele ruimte te stimuleren. Voor de dataverzameling van dit onderzoek is een digitale enquête uitgezet op vijf scholen in Almere, Hilversum, Huizen, Soest en Bussum. Deze scholen functioneren samen in een netwerk en zijn vergelijkbaar in grootte. Tevens betreft het scholen met vmbo-, havo-en vwo-afdelingen. In de rest van deze studie zal gesproken worden over school A, B, C, D en E.

Er is bewust gekozen voor een digitaal instrument. De kosten hiervan zijn laag en de data kan makkelijk overgezet worden naar een analyseprogramma, waardoor invoerfouten voorkomen kunnen worden. Daarnaast kan er gebruik worden gemaakt van verschillende hulpmiddelen om missings te voorkomen. In dit geval is de respondent aan het einde van een pagina herinnerd aan een vraag/de vragen die niet ingevuld zijn. De respondent kon dan zelf de keuze maken de vraag/vragen alsnog in te vullen of door te gaan naar de volgende.

Het was de bedoeling dat de enquête direct na de meivakantie voor drie werkwerken open zou staan, tot 27 mei. Door omstandigheden op de scholen zelf is dit niet overal gelukt: De enquête heeft op school C en school D vanaf 9 mei uitgestaan, op school B en school E vanaf vrijdag 13 mei en op school A vanaf dinsdag 17 mei. Door de aanvankelijk lage respons en door het feit dat de meeste scholen de eerste week hadden gemist, is besloten de enquête een week langer open te laten staan: tot 3 juni. Op school C en school D is na anderhalve week, woensdag 18 mei, een reminder verstuurd. Op school B en school E is ook na ongeveer anderhalve week, dinsdag 21 mei, een reminder verstuurd. Op school A is na ongeveer een week, op woensdag 22 mei, een reminder verstuurd. Tevens zijn de docenten van school B, C, D en E vanaf maandag 30 mei nogmaals herinnerd aan de enquête door middel van briefje in de docentenkamer.

Op school A, C, D en E is de enquête verstuurd via de (secretaresse van de) schoolleiding. School B heeft de enquête via de teamleiders uitgezet.

De enquête is naar alle werkzame docenten verstuurd, in totaal 676 docenten. 156 docenten, 23,1%, toonden zich bereid mee te werken aan het onderzoek en hebben de enquête ingevuld.

De respondent is gemiddeld 44 jaar oud, 14 jaar werkzaam als docent en 10 jaar werkzaam bij zijn/haar huidige school. Gemiddeld werkt men ongeveer 28 uur in de week. Een verdere verdeling van de respondenten over de verschillende categoriale vragen is af te lezen in Tabel 1: Beschrijvende statistieken van de categoriale vragen in het onderzoek.

Tabel 1: Beschrijvende statistieken van de categoriale vragen in het onderzoek

Variabele	N	%	Variabele	N	%
Geslacht			Lesbevoegdheid		
Man	78	50.3	Geen	6	3.9
Vrouw	77	49.7	Tweedegraads	53	34.2
Missing	1		Eerstegraads	96	61.9
			Missing	1	
Opleiding			Hoofdzakelijke afdeling		
Lager onderwijs	0	0	VMBO	32	20.8
Middelbaar onderwijs	5	3.2	HAVO	53	34.4
Hoger beroepsonderwijs	63	40.6	VWO	69	44.8
Academisch onderwijs	87	56.1	Missing	2	
Missing	1				
School werkzaam			Gedoceerde vak		
School A	21	13.5	Kernvak	47	30.9
School B	57	36.8	Niet-kernvak	105	69.1
School C	15	9.7	Missing	4	
School D	25	16.1			
School E	37	23.9	Functie		
Missing	1		Alleen docent	118	76.1
			Docent + andere taken	37	23.9
			Missing	1	

In de tabel hierboven is ook de variabele ‘gedoceerde vak’ opgenomen, waarbij de categorieën bestaan uit kernvak of niet-kernvak. Dit is een controlevariabele die is opgenomen in dit onderzoek vanuit het idee dat docenten die een kernvak doceren wellicht minder professionele ruimte ervaren dan docenten die geen kernvak doceren. Dit zal nader toegelicht worden in paragraaf 3.2.6: *Demografische en controlevariabelen*.

De gemiddelde leeftijd en de man/vrouw verdeling van de respondenten komt overeen de steekproef. De respons van de scholen is niet representatief in vergelijking met de scholen. Het is dus niet het geval dat de scholen met de minste respons ook minder docenten hebben en andersom. Van de overige variabelen is niet bekend hoe de verdeling in de steekproef was.

3.2 Meetinstrumenten

Hieronder zullen de meetinstrumenten van de variabelen professionele ruimte, baantevredenheid, bereidheid om te professionaliseren, professionele ontwikkeling en prestatie worden toegelicht. Tevens zal de betrouwbaarheid van de schalen aan bod komen. Voor sommige van deze schalen kon geen gebruik worden gemaakt van een bestaande schaal. In dat geval zal hieronder worden toegelicht welke elementen van belang zijn voor de meetschaal. Voor een verdere, meer gedetailleerde toelichting en verantwoording en voor de uiteindelijke schaal zal verwezen worden naar de bijlagen.

3.2.1 Meetinstrument professionele ruimte

Het conceptueel model van deze studie begint bij de onafhankelijke variabele: professionele ruimte. Bij het operationaliseren van deze variabele bleken twee moeilijkheden. Allereerst is professionele ruimte van docenten in het voortgezet onderwijs nog weinig onderzocht in wetenschappelijk onderzoek, waardoor er geen gebruik gemaakt kon worden van een gevalideerde meetschaal. Ten tweede is het begrip in deze studie breder geconceptualiseerd dan in eerder wetenschappelijk onderzoek is gedaan, waardoor de aanknopingspunten die er waren uit bijvoorbeeld Hogeling et al. (2009) meer ook niet een op een toepasbaar waren op deze studie. Er is daarom voor gekozen om zelf een schaal te construeren. Hierbij is zo systematisch en consequent mogelijk te werk gegaan. Het concept professionele ruimte is allereerst aan de hand van de definitie opgedeeld in vijf dimensies: (1) zeggenschap onderwijskundig beleid individueel, (2) zeggenschap onderwijskundig beleid samenwerkingsverbanden, (3) zeggenschap kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling, (4) mogelijkheden tot zeggenschap onderwijskundig beleid en (5) mogelijkheden tot zeggenschap kwaliteitsbeleid. Er is geen onderscheid gemaakt in individueel of team voor de dimensie 'zeggenschap kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling', gezien professionele ontwikkeling niet per se gebonden is aan een vast team. Professionele ontwikkeling kan ook plaatsvinden met andere collega's van buiten de reguliere teams.

Voor elk van deze dimensies zijn diverse stellingen ontworpen, waarvoor inspiratie is opgedaan bij meer praktische bronnen zoals de Kijkwijzer professionele ruimte van het Voion (2016), maar ook bij de wetenschappelijke literatuur, door bijvoorbeeld te kijken naar het werk van Wartenbergh-Cras en collega's (2013). Voor elke bruikbare stelling is gekeken onder welke dimensie deze zou vallen. In

bijlage I staat van welke stellingen gebruik is gemaakt, van welke bron deze stellingen afkomstig zijn en tussen haakjes staat onder welke dimensie(s) de stelling geklasseerd kon worden. Vervolgens zijn er een aantal aanpassingen gemaakt. Allereerst waren veel van deze stellingen geformuleerd in gedragingen, zoals: 'ik maak keuzes' en 'ik bepaal'. Voor de ervaren professionele ruimte is echter niet van belang of iemand dat *doet*, maar of iemand dat *zou kunnen*: ervaart iemand die ruimte en vrijheid? Daarom zijn dergelijke stellingen qua formulering veranderd en zo werd er bijvoorbeeld gevraagd: 'ik kan keuzes maken' en 'ik heb de vrijheid om'. Na deze aanpassing is gekeken hoe de dimensies aangevuld kunnen worden en wat nog miste. Zo waren er bijvoorbeeld weinig stellingen over zeggenschap in samenwerkingsverbanden, zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling en mogelijkheden tot zeggenschap. Deze stellingen zijn zelf geconstrueerd en toegevoegd. Bovendien bleek het organisatorische aspect inzake zeggenschap onderwijsinrichting nog niet aanwezig. Ook hiervoor zijn stellingen toegevoegd. Alle stellingen zijn op een 5-punt Likertschaal bevraagd.

Om er zeker van te zijn dat de geconstrueerde meetschaal voor professionele ruimte aansloot bij de belevingswereld van de docent en om te toetsen of de meetschaal volledig en valide was, zijn drie interviews met twee docenten en één interview met één docent gehouden, waarin de meetschaal is voorgelegd. Op basis van deze interviews zijn een aantal aanvullingen gedaan en een paar stellingen aangepast in hun formulering. Uit de interviews bleek echter één cruciale moeilijkheid: de professionele ruimte van samenwerkingsverbanden. Aanvankelijk was het de bedoeling docenten een stelling voor te leggen en men zelf de keuze te laten maken voor welk samenwerkingsverband deze stelling het meest van toepassing was: het team of de sectie. Dit bleek echter niet haalbaar, omdat het docenten te veel tijd zou kosten op deze manier de vragenlijst in te vullen. Bovendien zou het niet duidelijk genoeg voor de docent zijn wat er precies wordt gevraagd. Door het aan de eigen interpretatie van de docent over te laten, waren de vragen niet meer eenduidig en zou het lastig worden om antwoorden te vergelijken. Hierdoor is ervoor gekozen de stellingen toe te spitsen op ofwel het team ofwel de sectie. Deze moeilijkheid en keuze zal verder worden toegelicht en verantwoord in Bijlage I. De uiteindelijke operationalisatie van professionele ruimte bedroeg 49 items en veronderstelde vijf dimensies (zie Tabel 2, Bijlage I). Voor deze items is een exploratieve factoranalyse uitgevoerd, om te testen of de dimensies die hiervoor verondersteld werden ook kloppen met de data. Door de relatief kleine N en het grote aantal stellingen had het geen nut alle 49 items tegelijk te analyseren in de factoranalyse. Op basis van de theorie is daarom een tweedeling gemaakt en verondersteld. Enerzijds zijn de stellingen aangaande de zeggenschap over onderwijskundig beleid en professionele ontwikkeling samen geanalyseerd in een factoranalyse. Anderzijds zijn de stellingen aangaande de *mogelijkheden* tot zeggenschap in een factoranalyse geanalyseerd. De uitkomsten van deze factoranalyse

zullen gepresenteerd worden bij de resultaten, gezien het ontdekken en onderzoeken van het begrip professionele ruimte een van de doelen van deze studie is.

3.2.2 Meetinstrument baantevredenheid

Voor het meten van baantevredenheid bestaan verschillende gevalideerde vragenlijsten, elk verschillend in lengte en dimensies die zij bevragen. Er is voor deze studie voor gekozen om gebruik te maken van een meetschaal van baantevredenheid dat slechts één item bevat. Wanous, Reichers en Hudy (1997) vergelijken multidimensionale meetschalen voor baantevredenheid met single-items meetschalen voor baantevredenheid. Hun conclusie is dat het gebruik van een single-item voor baantevredenheid goed is, wanneer dit nodig is in verband met de onderzoeksvraag of wanneer het gebruik van een meer uitgebreide schaal gelimiteerd is of voorkomen moet worden door een bepaalde situatie. In dit geval vraagt de onderzoeksvraag niet om een multidimensionale uitwerking van baantevredenheid. Het onderzoeksdoel is om te weten te komen of iemand die meer professionele ruimte ervaart, *in het algemeen* meer tevreden is met zijn/haar baan. Op welke facetten van baantevredenheid professionele ruimte precies invloed heeft, is voor deze studie niet van belang. Bovendien is het gezien de lengte van de enquête ook verstandiger om gebruik te maken van een single-item measure voor baantevredenheid. De enquête duurde met het gebruik van één item ongeveer 15 minuten. Tijd is een belangrijke factor en een groot probleem binnen het onderwijs, waardoor geldt: hoe korter, hoe beter.

Het gebruik van een single-item voor baantevredenheid wordt ook ondersteund door de studie van Scarpello en Campbell (1983). Zij concluderen dat men het beste de baantevredenheid kan meten door op een 5-punt Likertschaal te vragen: 'Overall, how satisfied are you with your job'. Dit onder meer, omdat multi-item schalen bepaalde aspecten van baantevredenheid over het hoofd kunnen zien/kunnen negeren, die wel van belang zijn voor de respondent.

In deze studie wordt baantevredenheid gemeten aan de hand van het volgende item: 'Hoe tevreden bent u over het algemeen met uw baan?'

3.2.3 Meetinstrument bereidheid om te professionaliseren

Er is geen bruikbare meetschaal van de bereidheid om te professionaliseren gevonden die aansluit bij deze studie en bij de sector onderwijs. Wel zijn er schalen gevonden die deels bruikbaar waren, zoals een meetschaal voor leermotivatie (van Mierlo, Rutte, Vermunt, Kompier en Doorewaard, 2007) en een meetschaal welke de bereidheid meet om nieuwe ICT-skills te leren en verwerven (Steijn & Tijdens, 2005). Er is voor gekozen zelf een schaal te construeren en samen te stellen, met behulp van deze twee

bestaande schalen. Hoe hierbij precies te werk is gegaan, is te vinden in Bijlage II. Alle stellingen zijn gemeten op een 5-punt Likertschaal.

Ook voor deze zelf-samengestelde schaal is een exploratieve factoranalyse uitgevoerd, om te kijken of het daadwerkelijk één factor betreft of dat er wellicht meerdere dimensies aan ten grondslag liggen. In Bijlage II zijn de uitkomsten van de factoranalyse beschreven en Tabel 3 laat zien wat de uitkomsten zijn van de factoranalyse. Tabel 4 in Bijlage II laat zien welke factoren er worden onderscheiden en wat de betrouwbaarheid van deze schalen is.

De schaal die uiteindelijk gebruikt wordt, blijkt betrouwbaar met een Cronbach's alpha van 0.84.

3.2.4 Meetinstrument professionele ontwikkeling

Voor het toetsen van de hypothesen rondom professionele ontwikkeling was het nodig een bepaalde mate van professionele ontwikkeling te meten bij de docenten.

Dit is gedaan door een aantal professionaliseringsactiviteiten onder elkaar te stellen en te vragen hoeveel tijd men aan deze activiteiten besteed. Deze activiteiten zijn herleid uit verschillende bronnen binnen de sector onderwijs. Zo deden van Cooten en van Bergen (2009), Vink et al. (2010) (in: van Veen et al., 2010) en Wartenbergh-Cras et al. (2013) uitspraken over waar de professionaliseringsactiviteiten waaraan leraren deelnemen grotendeels uit bestaan. Aanvullend is gekeken naar het Lerarenregister: een online register waar docenten hun professionalisering bij kunnen houden. De lijst met activiteiten die hieruit voortkwam is in de interviews die gehouden zijn met docenten voor het toetsen van de meetschaal voor professionele ruimte voorgelegd aan deze zelfde docenten. Hieruit bleek dat er weinig aanpassingen nodig waren, slechts enkele concrete voorbeelden om toe te voegen om aan te geven wat met iets bedoeld werd. Verder werd duidelijk dat bij sommige activiteiten beter naar het gemiddeld aantal uur per maand gevraagd kon worden, en bij andere activiteiten beter naar dagen kon worden gevraagd. Deze aanbeveling is opgevolgd en de wijziging is aangebracht. De uiteindelijke meetschaal voor professionele ontwikkeling is te vinden in Bijlage III.

Voor het gebruik in analyses was het wenselijk om één maatstaf voor professionele ontwikkeling te hebben. De activiteiten die in aantal dagen waren gevraagd, zijn omgerekend naar uren uitgaande van 8 uur per dag. Vervolgens zijn alle uren van alle activiteiten per respondent samengevoegd.

3.2.5 Meetinstrument prestaties

In het theoretisch kader is prestaties aan de hand van in-role behavior geoperationaliseerd. Hiervoor is gebruik gemaakt van een bestaande schaal van Williams & Anderson (1991). Deze schaal bestaat uit zeven items, welke bevraagd zijn op een 5-punt Likerschaal. Deze is vertaald met behulp van *back*

translation. In Tabel 7, Bijlage IV is te zien uit welke stellingen de schaal bestaat en hoe de stellingen zijn vertaald. De schaal bleek betrouwbaar ($\alpha = 0.82$).

3.2.6 Demografische en controlevariabelen

Naast de hiervoor beschreven hoofdvariabelen van dit onderzoek, is er ook naar een aantal demografische gegevens van de respondent gevraagd, om zodoende meer inzicht te krijgen in de steekproef. Er is gevraagd naar geslacht, geboortjaar, opleidingsniveau, op welke school men werkzaam is, of en welke andere functies de docent vervult, dienstverband als docent (in jaren), dienstverband bij huidige school (in jaren), het aantal uren dat men gemiddeld werkzaam is in de week, welke lesbevoegdheid men bezit, welk vak men hoofdzakelijk doceert, en op welke afdeling men momenteel het meest voor de klas staat. De categoriale indeling die gehanteerd is bij het vragen naar opleidingsniveau, de school, functies, lesbevoegdheid en afdeling, is te vinden in de enquête, welke is opgenomen in Bijlage V.

Enkele van deze demografische variabelen zijn in dit onderzoek ook gebruikt als controlevariabelen. Resultaten zijn gecontroleerd voor leeftijd, geslacht, de afdeling waarvoor men voornamelijk werkt, de scholen, het aantal jaar dat men werkzaam is als docent, het aantal dienstjaren op de huidige school en het al dan niet doceren van een kernvak. Deze laatste is waarschijnlijk het meest opvallend en behoeft wellicht enige toelichting. Het overheidsbeleid stuurt op het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen en dan voornamelijk op kerngebieden zoals Engels, Nederlands en Wiskunde (Leisink & Boselie, 2014). Het zou kunnen zijn dat scholen meer sturing geven wat betreft deze vakken en dat docenten die deze zogenoemde 'kernvakken' doceren, hierdoor minder professionele ruimte ervaren.

3.3 Statistische procedure

3.3.1 Opvallende missings professionele ontwikkeling

Uit Tabel 5 en 6 in Bijlage III blijkt een opvallend aantal missings bij een aantal professionaliseringsactiviteiten. Hoogstwaarschijnlijk zijn een groot aantal van deze missings te wijten aan een technische fout. Zoals te zien is aan het eind van de enquête in Bijlage V, is bij deze vragen gebruik gemaakt van een schuifbalk. Indien het aantal uren '0' zou moeten zijn, moest de respondent het balkje aanklikken of even over de schuif verplaatsen, om het antwoord dat doorgegeven is ook echt '0' te laten zijn. Wanneer de respondent de vraag overslaat, geeft het programma een missing. Dit is geprobeerd te voorkomen door in de vraag te zetten: '*Beweeg de schuif over de balk om het aantal uur te selecteren dat voor u van toepassing is, ook indien nul*'. Dit blijkt echter toch niet genoeg geweest te zijn. Hoewel er altijd zeer voorzichtig met missings en het invullen daarvan moet worden omgegaan, is het

in dit geval zeer waarschijnlijk dat een missing geïnterpreteerd kan worden als ‘niet van toepassing’ en dus als zijnde nul. Dit lijkt des te meer het geval te zijn, omdat er geen patroon in zit. Bovendien is het aantal respondenten dat één of meer missing(s) heeft, maar nergens een nul heeft ingevuld, opvallend groot (39 respondenten). Derhalve is ervan uit gegaan dat een missing geïnterpreteerd kan worden als ‘niet van toepassing’ en is er bij deze respondenten nul ingevuld bij de desbetreffende activiteiten. Dit is *niet* gedaan voor de respondenten die wel ergens nul in hebben gevuld. Tevens zijn er respondenten die de gehele laatste pagina niet hebben ingevuld, waarbij gevraagd wordt hoeveel dagen men aan bepaalde professionaliseringsactiviteiten heeft besteed. Ook hier is ervoor gekozen de missings *niet* te vervangen door nul.

3.3.2 Betrouwbaarheid en validiteit

Voor wetenschappelijk onderzoek is betrouwbaarheid en validiteit erg belangrijk. Dit wil zeggen dat de resultaten niet op toeval berusten (betrouwbaarheid) en dat er daadwerkelijk gemeten wordt wat men beoogt te meten (validiteit). In dit onderzoek zijn een aantal maatregelen genomen om de betrouwbaarheid en validiteit van de meetinstrumenten en resultaten te verhogen.

Allereerst is waar mogelijk gebruik gemaakt van bestaande, gevalideerde meetschalen. Waar dit niet mogelijk was, zijn zoveel mogelijk keuzes gemaakt op basis van theorie of organisatiecontext. Tevens zijn de meetschalen voor professionele ruimte en professionele ontwikkeling aan respondenten in interviews voorgelegd om zowel de betrouwbaarheid als de validiteit te verhogen. Daarnaast is geprobeerd te voorkomen dat respondenten sociaal-wenselijk zouden antwoorden. Dit is gedaan door aan te geven dat de gegevens vertrouwelijk zouden worden behandeld, enkel voor onderzoeksdoeleinden zouden worden gebruikt en dat er niet op individueel niveau gerapporteerd zou worden. Tevens is getracht suggestieve vraagstellingen te mijden en geen ‘dubbele’ vragen, maar eenduidige vragen te stellen waardoor er minder ruimte was voor interpretatie van de respondent.

3.3.3 Gebruikte analysetechnieken

Allereerst is een verdachte respondent verwijderd uit het databestand, zij bleek geen docent te zijn. Vervolgens zijn alle variabelen waarvoor dat nodig was gehercodeerd. Daarna zijn factoranalyses uitgevoerd voor de zelf-geconstrueerde schalen van dit onderzoek en is de betrouwbaarheid van alle te gebruiken schalen getoetst door naar de Cronbach alpha's te kijken.

Met alle hoofdvariabelen van dit onderzoek is een Pearson correlatietoets uitgevoerd en de resultaten hiervan zijn gepresenteerd in een overzichtelijke correlatiematrix. Vervolgens is overgegaan tot het toetsen van de hypothesen. Voor het toetsen van hypothese 1 en 2 zijn regressieanalyses uitgevoerd. Voor de mediatie-analyse is de techniek van Baron en Kenny (1986) gebruikt.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van deze studie worden besproken. Om te beginnen zullen de resultaten van de factoranalyses van professionele ruimte worden besproken. Vervolgens zal worden overgegaan tot hypothesetoetsing en zal blijken welke hypothesen kunnen worden bevestigd en welke moeten worden verworpen. Het hoofdstuk zal eindigen met de bespreking van aanvullende analyses.

4.1 Resultaten factoranalyse professionele ruimte

Professionele ruimte heeft een centrale plaats in deze studie. Eén van de onderzoeksdoeleinden is dan ook om professionele ruimte te conceptualiseren en te operationaliseren. In hoofdstuk 2.1: *Professionele ruimte...* is professionele ruimte gedefinieerd. Aan de hand van deze definitie is professionele ruimte geoperationaliseerd. Er is een meetschaal geconstrueerd voor deze studie, welke is verantwoord in hoofdstuk 3.2.1: *Meetinstrument professionele ruimte*. Om te zien welke structuur er ten grondslag ligt aan dit concept is er een factoranalyse uitgevoerd. De uitkomsten hiervan worden hier gepresenteerd als resultaat, gezien het ontrafelen van het concept professionele ruimte één van de onderzoeksdoeleinden is. De uitkomsten van de factoranalyse kunnen dus worden gezien als resultaat en deze uitkomsten verschaffen meer inzicht in het concept professionele ruimte.

In totaal bestond de schaal voor professionele ruimte uit 49 items en vijf veronderstelde dimensies (zie Tabel 2, Bijlage I). Gezien de hoeveelheid items en de complexiteit van de factoranalyse daardoor, is ervoor gekozen twee factoranalyses uit te voeren en een theoretisch onderscheid te maken. Enerzijds zal gekeken worden naar 'zeggenschap'. De items van de dimensies '*zeggenschap onderwijskundig beleid individueel*', '*zeggenschap onderwijskundig beleid team/sectie*' en '*zeggenschap kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling*' zullen samen worden onderworpen aan een factoranalyse. Vervolgens zullen de items van de veronderstelde dimensies '*mogelijkheden tot zeggenschap onderwijskundig beleid*' en '*mogelijkheden tot zeggenschap kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling*' eveneens samen aan een factoranalyse worden onderworpen.

De items zijn onderworpen aan een principal axis factoring analyse met varimax rotation. Voordat deze is uitgevoerd, is er gekeken of de items normaal verdeeld zijn en of er sprake is van een lineaire relatie tussen de items. Uit de data bleek dat niet elk item perfect normaal verdeeld was, maar de histogrammen lieten zien dat dit wel min of meer het geval was. Gezien het robuuste karakter van een factoranalyse is dit verder niet geproblematiseerd. Verder is er een lineair verband tussen de items geconstateerd.

Normaal gesproken wordt een factoranalyse met list-wise exclusion uitgevoerd. In dit geval zou het echter zonde zijn van de data. Op alle items van professionele ruimte zijn slechts vijf missings. Door de technische moeilijkheden bij het concept 'professionele ontwikkeling' (zie 3.3.1: *Opvallende missings professionele ontwikkeling*), zijn er daar na het invullen van een nul bij respondenten die nergens een nul hebben ingevuld alsnog 42 missings. Om al deze mensen uit te sluiten van de analyse door waarschijnlijk een technische fout, zou zonde zijn van de data. Dit des te meer gezien het ontrafelen van het begrip 'professionele ruimte' een van de onderzoeksdoeleinden is voor deze studie. Dit maakt dat ervoor gekozen is pair-wise exclusion toe te passen bij beide factoranalyses. De resultaten hiervan zullen hieronder na elkaar worden gepresenteerd.

4.1.1 Uitkomsten factoranalyse 'zeggenschap'

Alle items betreffende de zeggenschap over onderwijskundig beleid en professionele ruimte van het individu en van samenwerkingsverbanden (item 1-34 Tabel 2, Bijlage I) zijn geanalyseerd in een principal axis factoring analyse. Na deze eerste analyse zijn er een aantal items verwijderd, door een lage lading (lager dan 0.3) of het uitblijven van een lading, doordat een factor uit één item bleek te bestaan of omdat het item op 2 of meer factoren bijna evenveel laadde. Bij het tweede keer uitvoeren van de factoranalyse bleken vijf factoren: (1) zeggenschap van het team, (2) zeggenschap van de sectie, (3) zeggenschap betreffende onderwijsinrichting, (4) zeggenschap betreffende onderwijshoud en (5) zeggenschap betreffende professionele ontwikkeling. Er werden nog twee items verwijderd, omdat zij in de tweede factoranalyse op twee factoren bijna evenveel lading gaven. Met de overgebleven items is nog een derde keer een factoranalyse uitgevoerd en dan blijken de overgebleven items ongeveer 52% van de variantie in de vragenlijst te verklaren. De uitkomsten van deze factoranalyse zijn te zien in Tabel 8 Bijlage VI. In Tabel 9 in Bijlage VI is te zien wat de betrouwbaarheid is van de factoren en welke items verwijderd zijn.

Opvallend is dat er relatief veel organisatorische stellingen afvallen (drie van de zes verwijderde items). Verder blijven de dimensies zoals vooraf bedacht redelijk in stand. Wel wordt er door de factoranalyse een additioneel onderscheid gemaakt: tussen team en sectie en tussen onderwijsinrichting (didactisch en pedagogisch) en onderwijshoud. Deze twee onderscheiden kunnen dezelfde oorzaak hebben, gezien het verschil tussen team en sectie in deze studie ook is gemaakt op basis van onderwijsinrichting en onderwijshoud (zie Bijlage I).

De factoren onderscheiden door de factoranalyse blijken allemaal betrouwbaar, met waarden van Cronbach's α gelijk aan of groter dan 0.78 (zie Tabel 9, Bijlage VI).

Tot slot is gekeken naar de correlaties tussen de bovenstaande factoren, om te kijken of het gaat om verschillende variabelen of verschillende dimensies van één variabele betreft. Uit Tabel 8 hieronder

blijkt dat alle factoren positief significant gerelateerd zijn, behalve zeggenschap team en zeggenschap onderwijsinhoud ($r = 0.08$, *ns*) en zeggenschap professionele ontwikkeling en zeggenschap onderwijsinhoud ($r = 0.12$, *ns*).

Er kan dus over het algemeen gesproken worden over dimensies van één variabele. Verder wordt ervoor gekozen om deze factoren aan te houden en geen factoren samen te voegen. Dit wordt gedaan om het onderzoeksdoel betreffende het ontrafelen van het begrip ‘professionele ruimte’ tot haar recht te doen komen. Door het gescheiden houden van team en sectie en onderwijsinrichting en onderwijsinhoud, kan er in verdere resultaten wellicht meer informatie gegeven worden over wat nu precies effect heeft, welke onderdeel van professionele ruimte.

Tabel 10: correlaties factoren professionele ruimte zeggenschap

	1	2	3	4	5
1 Zeggenschap team	1.00				
2 Zeggenschap sectie	0.23**	1.00			
3 Zeggenschap individu onderwijsinhoud	0.08	0.33***	1.00		
4 Zeggenschap individu onderwijsinrichting	0.32***	0.40***	0.45***	1.00	
5 Zeggenschap professionele ontwikkeling	0.44***	0.35***	0.12	0.46***	1.00

* $p < 0.05$ two-tailed, ** $p < 0.01$ two-tailed, *** $p < 0.001$ two-tailed

4.1.1 Uitkomsten factoranalyse ‘mogelijkheden tot zeggenschap’

Alle items betreffende mogelijkheden tot zeggenschap voor onderwijskundig beleid en mogelijkheden tot zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling (item 35-49 Tabel 2, Bijlage I) zijn geanalyseerd in een principal axis factoring analyse. Deze factoranalyse was minder eenduidig dan de factoranalyse betreffende de zeggenschap en ook minder in lijn met de vooraf bedachte dimensies. Na het verwijderen van items die op twee factoren bijna even veel lading aangaven of die helemaal geen lading aangaven, bleven er twee factoren over. Deze factoren bevatte beide items over zowel zeggenschap over onderwijskundig beleid als items over zeggenschap over kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling (zie Tabel 11 en 12, Bijlage VI). De eerste factor betrof vier items over mogelijkheden tot zeggenschap inzake professionele ontwikkeling, één item over mogelijkheden tot zeggenschap van het team inzake onderwijsinrichting en één item over mogelijkheden tot zeggenschap van de sectie inzake onderwijsinhoud. De tweede factor was meer op het individu gericht en de items vroegen naar of de respondent als individu het gevoel had keuzes te kunnen maken of in staat werd gesteld keuzes te maken inzake onderwijsinhoud, onderwijsinrichting

en zijn/haar eigen professionele ontwikkeling. De twee factoren verklaren samen ongeveer 42% van de variantie van de vragenlijst.

De factoren zijn inhoudelijk lastig te onderscheiden en voor de studie heeft het geen nut twee factoren aan te houden voor mogelijkheden welke lastig te onderscheiden zijn. Een keuze maken tussen een van de twee factoren zou echter geen compleet beeld geven van wat er in deze studie onder mogelijkheden valt. Bij de eerste factor zou de nadruk te veel liggen op professionele ontwikkeling en zouden mogelijkheden voor het individu om zelf keuzes te maken erbuiten vallen. Bij de tweede factor zouden de mogelijkheden die het team of de sectie geboden worden om keuzes te maken wegvallen. Om deze reden wordt er eerst gekeken of de factoren sterk correleren, waardoor de keuze zou kunnen worden gemaakt om de factoren alsnog samen te nemen in één variabele. Hiervoor wordt allereerst gekeken of de factoren betrouwbaar zijn. De items van de eerste factor geven een Cronbach's alpha van 0.78. Ook de tweede factor blijkt betrouwbaar met een Cronbach's alpha van 0.76.

Middels een Pearson correlatieanalyse is vervolgens gekeken of de factoren met elkaar samenhangen. Deze blijken inderdaad sterk te correleren ($r = 0.53$, $p < 0.01$). Op basis van deze uitkomst is ervoor gekozen de twee factoren samen te nemen als één variabele: mogelijkheden tot zeggenschap. Wanneer men beter kijkt naar de structuur die aan deze variabele ten grondslag ligt, zal men dus twee factoren vinden.

Tabel 13 in Bijlage VI laat zien welke dimensies er uiteindelijk worden onderscheiden bij het concept professionele ruimte voor deze studie en welke dimensies er zullen worden gebruikt in verdere analyse. In deze tabel zijn tevens de bijbehorende items te vinden.

4.2 Resultaten hypothesen

In dit deel zal allereerst een correlatiematrix worden gepresenteerd, waarbij zal worden opgemerkt wat opvallend is. Vervolgens zullen de hypothesen uitgebreider getoetst worden, waarna duidelijk wordt of er hypothesen kunnen worden bevestigd en welke dat dan zijn.

Aan het eind zullen nog aanvullende analyses worden uitgevoerd en worden besproken.

4.2.1 Correlatiematrix

In de correlatiematrix (Tabel 14) zijn alle gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties tussen alle variabelen af te lezen.

Tabel 14: Correlatiematrix

	M(SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Leeftijd	44.33 (11.95)	1.00														
2. Geslacht	1.50 (0.50)	-0.04	1.00													
3. Jaren docent	14.39 (9.79)	0.71 ^{***}	-0.09	1.00												
4. Jaren in dienst	10.11 (8.00)	0.53 ^{***}	-0.10	0.73 ^{***}	1.00											
5. Werkijd per week	28.40 (10.34)	-0.05	-0.12	0.09	0.13	1.00										
6. Prof. ruimte team	3.69 (0.61)	-0.05	-0.18*	-0.03	-0.03	0.26**	1.00									
7. Prof. ruimte sectie	4.07 (0.52)	-0.14	-0.06	-0.22**	-0.08	0.05	0.23**	1.00								
8. Prof. ruimte individu inhoud	3.90 (0.70)	0.06	-0.03	0.01	-0.03	-0.05	0.08	0.33 ^{***}	1.00							
9. Prof. ruimte individu inrichting	4.12 (0.46)	-0.11	-0.01	-0.07	-0.10	0.05	0.32 ^{***}	0.40 ^{***}	0.45 ^{***}	1.00						
10. Prof. ruimte kwaliteitsbeleid/ prof. ontwikkeling	3.74 (0.59)	-0.10	-0.10	-0.10	-0.02	0.13	0.44 ^{***}	0.35 ^{***}	0.12	0.46 ^{***}	1.00					
11. Prof. ruimte mogelijkheden	3.48 (0.56)	-0.02	-0.12	0.03	0.03	0.15	0.44 ^{***}	0.37 ^{***}	0.21 ^{**}	0.47 ^{***}	0.63 ^{***}	1.00				
12. Baantevredenheid	4.05 (0.74)	-0.15	0.00	-0.03	-0.05	0.13	0.44 ^{***}	0.21*	0.18*	0.43 ^{***}	0.41 ^{***}	0.57 ^{***}	1.00			
13. Bereidheid	4.21 (0.50)	-0.14	0.18*	-0.16	-0.14	0.20*	0.03	0.08	0.15	0.25**	-0.00	0.05	0.02	1.00		
14. Professionele ontwikkeling	104.05 (96.73)	-0.01	0.07	-0.02	-0.02	0.12	-0.07	-0.15	-0.07	-0.15	-0.00	-0.08	-0.09	0.10	1.00	
15. Prestatie	4.24 (0.48)	-0.02	0.27**	0.02	-0.02	0.10	0.20*	0.19*	0.08	0.35 ^{***}	0.07	0.23 ^{**}	0.22**	0.36 ^{***}	0.01	1.00

* $p < 0.05$ two-tailed, ** $p < 0.01$ two-tailed, *** $p < 0.001$ two-tailed

Uit de correlatietabel blijkt dat men gemiddeld gezien vrij veel professionele ruimte ervaart: op alle dimensies van professionele ruimte wordt er gemiddeld hoger gescoord dan het theoretische middelpunt van de schaal. Bovendien blijkt de variantie relatief klein: de standaarddeviaties van de dimensies van professionele ruimte vallen allemaal onder de 1. Tevens blijken de docenten betrokken in dit onderzoek vrij tevreden met hun baan ($M = 4.05$, $SD = 0.75$). Bovendien scoren de docenten hoog op prestaties, met een gemiddelde van 4.24 op een schaal van 5. Ook hier geldt dat de variantie in antwoorden vrij laag is ($SD = 0.48$). Tot slot geven de respondenten aan erg bereid te zijn te professionaliseren en ook hier blijkt een lage variantie in de antwoorden van de respondenten ($M = 4.21$, $SD = 0.50$). Verder valt op dat de variantie bij professionele ontwikkeling erg hoog is ($SD = 0.73$). Blijkbaar verschillen respondenten erg van elkaar wanneer gekeken wordt naar hoeveel tijd zij aan bepaalde professionaliseringsactiviteiten besteden.

Wanneer verder gekeken wordt naar de relaties die de correlatietabel laat zien, valt allereerst op dat alle dimensies van professionele ruimte positief gerelateerd lijken aan baantevredenheid. Daarmee krijgt hypothese 1 voorlopig steun. Bovendien lijken professionele ruimte van het team, de sectie, professionele ruimte van het individu inzake onderwijsinrichting en de mogelijkheden tot zeggenschap positief gerelateerd te zijn aan prestaties van docenten. Alleen de dimensie zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling vertoont geen positieve relatie met prestaties, wat wel was verwacht. Hypothese 2 krijgt voorlopig deels steun.

Het tweede dat opvalt, is dat de variabele 'professionele ontwikkeling' geen enkele significante relatie toont met een variabele. Uit de correlatiematrix blijkt niet dat (een dimensie van) professionele ruimte leidt tot professionele ontwikkeling. Ook blijkt niet dat bereidheid leidt tot professionele ontwikkeling. Tot slot laat de correlatiematrix zien dat professionele ontwikkeling niet significant positief gerelateerd is aan de prestaties van docenten¹. Daarmee moet hypothese 3, welke een mediërend effect van professionele ontwikkeling verwachtte op de relatie tussen professionele ruimte en prestaties van docenten, verworpen worden. Het is immers overbodig om een mediërend effect van professionele ontwikkeling op de relatie tussen professionele ruimte en prestaties te toetsen, als professionele ontwikkeling met geen van beide variabelen significante relaties vertoont. Ook hypothese 4, welke een mediërend effect van de bereidheid om te professionaliseren op de relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling betrof, moet worden verworpen. Doordat er geen positief significante relatie blijkt te bestaan tussen (een dimensie van) professionele ruimte en de mate van professionele ontwikkeling, is het overbodig om het mediërende effect van de bereidheid om te professionaliseren te toetsen.

¹ Ook wanneer professionele ontwikkeling opgedeeld wordt in een 5-punt Likertschaal aan de hand van de frequentietabel, blijken geen effecten rondom deze variabele.

4.2.2 Hypothesen toetsen

4.2.2.1 Uitkomsten hypothese 1

Uit de correlatietabel bleken positief significante relaties tussen alle zes de dimensies van professionele ruimte en baantevredenheid. Deze relaties zijn gecontroleerd voor de invloed van de variabelen leeftijd, geslacht, opleidingsniveau, school, functies, lesbevoegdheid, het gedoeerde vak (kernvak of niet), afdeling, jaren als docent, jaren in dienst bij huidige school en aantal werkzame uren per week. Alle relaties blijken alsnog positief significant en de verandering in de correlatiecoëfficiënt is nihil (zie Tabel 15: *Correlaties professionele ruimte en baantevredenheid*).

Tabel 15: correlaties professionele ruimte en baantevredenheid

	Prof. ruimte team	Prof. ruimte sectie	Prof. ruimte onderwijsinrichting	Prof. ruimte onderwijsinhoud	Prof. ruimte kwaliteitsbeleid	Prof. ruimte mogelijkheden
Baantevredenheid	0.43***	0.19*	0.39***	0.18*	0.40***	0.56***

* $p < 0.05$ two-tailed, ** $p < 0.01$ two-tailed, *** $p < 0.001$ two-tailed

Deze resultaten geven steun aan hypothese 1 en wijzen uit dat alle dimensies van professionele ruimte positief gerelateerd zijn aan baantevredenheid zonder dat deze relatie verklaard wordt door een van de hierboven genoemde controlevariabelen. De correlaties tussen de dimensies van professionele ruimte onderling zijn echter hoog (zie Tabel 14 *Correlatietabel*). Om te corrigeren voor multicollineariteit en om te zien welke dimensie(s) van professionele ruimte het meest verklaren van baantevredenheid, is een regressieanalyse uitgevoerd. Alvorens deze is uitgevoerd, is gekeken of er is voldaan aan de aannames van een regressieanalyse. Door het bekijken van de Normal P-P Plot en scatterplot is geconcludeerd dat de variabelen min of meer normaal verdeeld zijn en dat er voldaan wordt aan de aannames van normaliteit, een lineaire verdeling en homoscedasticiteit. Verder zijn outliers die meer dan 3 standaarddeviaties afwijken van het gemiddelde uitgesloten van de analyse.

Bij het uitvoeren van de regressieanalyses, zijn alle hiervoor genoemde variabelen ook meegenomen, waarbij van categoriale vragen dummy's zijn gemaakt. De dimensies van professionele ruimte blijken significant meer te verklaren van baantevredenheid dan enkel de controlevariabelen (R^2 change = 0.23, $p < 0.001$). Het totale model blijkt bijna 40% van de variantie in baantevredenheid te verklaren ($R^2 = 0.397$). Kijkend naar de dimensies van professionele ruimte, dan blijkt de dimensie 'mogelijkheden tot zeggenschap' een belangrijke verklarende factor van baantevredenheid ($\beta = 0.38$, $p = 0.000$). Daarnaast blijkt ook de zeggenschap van het team significant met baantevredenheid ($\beta = 0.16$, $p = 0.05$). De andere dimensies van professionele ruimte tonen geen significante relaties meer met baantevredenheid.

De correlaties die werden gevonden tussen deze dimensies en baantevredenheid lijken verklaard te kunnen worden door multicollineariteit.

Tabel 16: Regressieanalyse professionele ruimte en baantevredenheid

	Baantevredenheid		
	B	SE	β
Constant	1.49	0.64	
Prof. ruimte team	0.20	0.1	0.16*
Prof. ruimte sectie	-0.06	0.11	-0.04
Prof. ruimte individu onderwijsinrichting	0.19	0.15	0.12
Professionele ruimte individu onderwijsinhoud	0.04	0.08	0.04
Prof. ruimte kwaliteitsbeleid/prof. ontwikkeling	0.02	0.12	0.01
Prof. ruimte mogelijkheden	0.49	0.13	0.38***
<i>F</i>	5.15***		
<i>R</i> ²	0.493		
Adjusted <i>R</i> ²	0.397		

* $p < 0.05$ two-tailed, ** $p < 0.01$ two-tailed, *** $p < 0.001$ two-tailed

Van de controlevariabelen blijken de scholen invloed te hebben op baantevredenheid en hier een deel van te verklaren. Zo lijken docenten op school A significant minder tevreden met hun baan ten opzichte van de andere scholen ($\beta = -0.16$, $p = 0.04$). Verder blijkt leeftijd een belangrijke voorspeller van baantevredenheid: jongere mensen blijken meer tevreden met hun baan als docent ($\beta = -0.26$, $p = 0.015$). De overige controlevariabelen vertonen geen significante relaties in de regressieanalyse. Hypothese 1 kan hiermee ten dele worden bevestigd. Professionele ruimte blijkt inderdaad positief gerelateerd aan baantevredenheid. Wanneer gekeken wordt naar de verschillende dimensies van professionele ruimte, blijkt dat mogelijkheden tot zeggenschap een belangrijke voorspeller van baantevredenheid is.

4.2.2.2 Uitkomsten hypothese 2

Uit de correlatie bleek eveneens dat drie van de zes dimensies van professionele ruimte significant positief gerelateerd leken aan prestaties van docenten, te noemen de zeggenschap van samenwerkingsverbanden, de zeggenschap van het individu en de mogelijkheden tot zeggenschap. Ook deze relaties zijn gecontroleerd voor de invloed van de variabelen leeftijd, geslacht, opleidingsniveau, school, functies, lesbevoegdheid, het gedoeerde vak (kernvak of niet), afdeling, jaren als docent, jaren in dienst bij huidige school en aantal uur werkzaam per week. Ook deze relaties

blijven significant na het controleren voor de invloed van deze variabelen en de correlatiecoëfficiënten stijgen zelfs iets (zie Tabel 17: *Correlaties professionele ruimte en prestaties*).

Tabel 17: *Correlaties professionele ruimte en prestaties*

	Prof. ruimte team	Prof. ruimte sectie	Prof. ruimte onderwijsinrichting	Prof. ruimte onderwijshoud	Prof. ruimte kwaliteitsbeleid	Prof. ruimte mogelijkheden
Prestatie	0.24**	0.24*	0.39***	0.13	0.10	0.25**

* $p < 0.05$ two-tailed, ** $p < 0.01$ two-tailed, *** $p < 0.001$ two-tailed

Deze resultaten lijken hypothese 2 ten dele te bevestigen en uit te wijzen dat de dimensies professionele ruimte van het team, professionele ruimte van de sectie, professionele ruimte van het individu inzake onderwijsinrichting en professionele ruimte betreffende de mogelijkheden tot zeggenschap positief gerelateerd zijn aan prestaties zonder dat deze relatie verklaard wordt door een van de hierboven genoemde controlevariabelen. Ook hier is een regressieanalyse uitgevoerd, om zo te corrigeren voor multicollineariteit en om te kijken welke van de dimensies van professionele ruimte het meeste verklarende kracht heeft/hebben ten opzichte van prestaties van docenten. Alvorens deze is uitgevoerd, is ook hier gekeken of er is voldaan aan de aannames van een regressieanalyse. Er is voldaan aan de aannames van normaliteit, een lineaire verdeling en homoscedasticiteit. Verder zijn outliers die meer dan 3 standaarddeviaties afwijken van het gemiddelde uitgesloten van de analyse.

Ook bij het uitvoeren van deze regressieanalyse zijn alle hiervoor beschreven controlevariabelen meegenomen. Ook in dit geval blijken de dimensies van professionele ruimte significant meer te verklaren van prestaties dan de controlevariabelen alleen (R^2 change = 0.154, $p < 0.001$). Het totale model blijkt 24% van de variantie in prestaties te verklaren.

Van professionele ruimte lijkt de dimensie ‘zeggenschap onderwijsinrichting individueel’ een belangrijke verklarende factor voor prestaties van docenten ($\beta = 0.36$, $p = 0.001$). Daarnaast blijkt zeggenschap over kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling nu wel significant met prestaties. Het effect van de zeggenschap over professionele ontwikkeling blijkt echter negatief ($\beta = -0.23$, $p = 0.026$).

De andere dimensies tonen geen significante relaties meer met prestaties. De correlaties die werden gevonden tussen de dimensies ‘professionele ruimte van het team’, ‘professionele ruimte van de sectie’, ‘professionele ruimte mogelijkheden tot zeggenschap’ en baantevredenheid lijken verklaard te kunnen worden door multicollineariteit.

Van de controlevariabelen blijkt geslacht ook een belangrijke predictor van prestatie: vrouwen blijken beter te presteren dan mannen ($\beta = 0.29$, $p = 0.000$). Verder blijkt het verschil in scholen ook een predictor voor prestaties te zijn. Docenten van school D scoren significant lager op in-role behavior

dan docenten school E en lijken daarmee minder te presteren ($\beta = -0.27$, $p = 0.011$). De andere controlevariabelen vertonen geen significante relaties in de regressieanalyse.

Hypothese 2 kan ten dele worden bevestigd. Een dimensie van professionele ruimte, namelijk de zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting, is positief gerelateerd aan prestaties van docenten. Dit is in lijn met wat hypothese 2 voorspelde, namelijk dat professionele ruimte positief gerelateerd is aan prestaties van docenten. De dimensie zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling blijkt echter negatief samen te hangen met prestaties van docenten. Dit maakt dat hypothese 2 slechts ten dele kan worden bevestigd: verschillende dimensies van professionele ruimte hebben een verschillend effect op de prestaties van docenten.

Tabel 18: Regressieanalyse professionele ruimte en prestaties

	Prestaties		
	B	SE	β
Constant	2.72	0.47	
Prof. ruimte team	0.07	0.07	0.08
Prof. ruimte sectie	0.14	0.08	0.15
Prof. ruimte individu onderwijsinrichting	0.38	0.11	0.36**
Professionele ruimte individu onderwijsinhoud	-0.09	0.06	-0.12
Prof. ruimte kwaliteitsbeleid/prof. ontwikkeling	-0.19	0.08	-0.23*
Prof. ruimte mogelijkheden	0.12	0.09	0.14
<i>F</i>	3.00***		
R^2	0.362		
Adjusted R^2	0.242		

* $p < 0.05$ two-tailed, ** $p < 0.01$ two-tailed, *** $p < 0.001$ two-tailed

4.3 Aanvullende analyses

Hiervoor is de correlatietabel bekeken en zijn de hypothesen getoetst. Hieruit is gebleken dat hypothese 1 en 2 ten dele kunnen worden bevestigd (voor specifieke dimensies) en dat hypothese 3 en 4 moeten worden verworpen door het uitblijven van effecten rondom professionele ontwikkeling. De correlatietabel geeft echter aanleiding nog meer toetsen uit te voeren rondom professionele ruimte, baantevredenheid en prestaties. De resultaten hiervan zullen hieronder worden gepresenteerd.

4.3.1 Bereidheid om te professionaliseren en baantevredenheid in relatie tot prestaties

Hiervoor is gebleken dat de zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting, zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling, geslacht en school als verklaringsfactoren kunnen

gelden voor prestaties van docenten. De correlatiematrix geeft aanleiding om meerdere variabelen in relatie tot prestaties van docenten te toetsen, te noemen de bereidheid om te professionaliseren en de baantevredenheid van docenten. Hiervoor zijn regressieanalyses uitgevoerd, welke in Tabel 19 hieronder worden gepresenteerd.

Model 1 en 2 geven de resultaten van een *simple linear regression*. In deze analyses zijn dus respectievelijk baantevredenheid en bereidheid om te professionaliseren als enkele voorspellers van prestaties meegenomen. Voor model 3 is een *multiple linear regression* uitgevoerd, waarin niet enkel baantevredenheid en bereidheid om te professionaliseren als voorspellers van prestaties zijn meegenomen, maar ook alle hiervoor gebleken relevante factoren (te noemen: zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting, zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling, geslacht en school).

Tabel 19: Uitkomsten regressieanalyse bereidheid om te professionaliseren, baantevredenheid en prestaties

	Prestaties		
	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>
Baantevredenheid	0.22** (0.05)		0.08 (0.06)
Bereidheid om te professionaliseren		0.36*** (0.07)	0.24** (0.07)
<i>F</i>	7.79**	22.29 ***	7.15***
R ²	0.05	0.13	0.31
Adjusted R ²	0.04	0.12	0.27

Noot: De weergegeven getallen zijn gestandaardiseerde coëfficiënten (Beta's). Tussen haakjes is de standaard error weergegeven. ** = <0.01, *** = <0.001.

Uit de resultaten blijkt dat het aanvankelijk significante effect van baantevredenheid op prestaties verdwijnt na het toevoegen van de zojuist genoemde factoren. Bereidheid om te professionaliseren blijft wel significant. De bereidheid om te professionaliseren is dus, naast de eerder genoemde factoren, eveneens een belangrijke verklaringsfactor voor de prestaties van docenten.

4.3.2 Mediatie-effect van bereidheid om te professionaliseren op de relatie tussen professionele ruimte en prestaties

Uit de correlatietabel bleek dat professionele ontwikkeling met geen van de in dit onderzoek betrokken variabelen significant correleert. Dit zou kunnen komen door de manier waarop professionele ontwikkeling in dit onderzoek is gemeten of door onjuiste aannames die vooraf zijn gemaakt. Dit zal in de discussie besproken worden. Voor nu is het interessant om te bekijken of professionele ontwikkeling niks met professionele ruimte van doen heeft, of dat er toch aanleiding is om te vermoeden dat deze twee wel gerelateerd zijn. Uit de correlatietabel blijkt dat één dimensie van professionele ruimte positief gerelateerd is aan de bereidheid om te professionaliseren: de zeggenschap

van het individu inzake onderwijsinrichting ($r = 0.25$, $p < 0.05$). Verder is zojuist gebleken dat de bereidheid om te professionaliseren ook een belangrijke verklaringsfactor voor prestaties van docenten is ($\beta = 0.36$, $p < 0.001$).

In dit deel zal gekeken worden of bereidheid om te professionaliseren de relatie tussen de dimensie zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting en prestaties medieert. Volgens Baron en Kenny (1986) bestaan er drie voorwaarden voor een mediatie: (1) de onafhankelijke variabelen moet significant gerelateerd zijn aan de te verwachte mediator (pad A), (2) de mediator moet significant gerelateerd zijn aan de afhankelijke variabele (pad B), en (3) het directe effect tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele (pad C) dient weg te vallen wanneer er gecontroleerd wordt voor de mediator. Aan de eerste twee voorwaarden werd voldaan. De variantie in de zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting blijkt een significant deel van de variantie in bereidheid om te professionaliseren te verklaren (Pad A; $\beta = 0.25$, $p = 0.002$). Daarnaast is gebleken dat de variantie in bereidheid om te professionaliseren een significant deel van de variantie in prestaties verklaart (Pad B; $\beta = 0.36$, $p = 0.000$, zie ook Tabel 20). Aan de derde voorwaarde wordt niet voldaan: het directe effect tussen de zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting en prestaties verdwijnt niet wanneer er wordt gecontroleerd voor de bereidheid om te professionaliseren. De relatie wordt dus niet *volledig* gemedieerd door bereidheid om te professionaliseren. De resultaten van de regressieanalyses geven echter wel aanleiding om een partieel mediatie-effect te verwachten, gezien het directe effect tussen de zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting en prestaties zwakker wordt (de Beta wordt lager) door de toevoeging van bereidheid om te professionaliseren (zie Tabel 20: resultaten regressieanalyse).

Tabel 20: Resultaten regressieanalyse

	Prestaties		
	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>
Prof. ruimte zeggenschap inrichting individu	0.35*** (0.08)		0.27*** (0.08)
Bereidheid om te professionaliseren		0.36*** (0.07)	0.29*** (0.07)
<i>F</i>	20.30***	22.29 ***	18.56***
R^2	0.35	0.13	0.45
Adjusted R^2	0.12	0.12	0.20

Noot: De weergegeven getallen zijn gestandaardiseerde coëfficiënten (Beta's). Tussen haakjes is de standaard error weergegeven. *** = <0.001 .

Om te zien of er gesproken kan worden van partiële mediatie en of de verlaging van de Beta ook significant is, is een Sobel test uitgevoerd. De uitkomst van deze test is significant (Z -waarde = 2.44, p

= 0.015). Hierdoor kan geconcludeerd worden dat de bereidheid om te professionaliseren van docenten de relatie tussen de zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting en prestaties partieel medieert. De relatie tussen de zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting en prestaties wordt dus *deels* verklaard door de bereidheid om te professionaliseren. Daarnaast kan er sprake zijn van andere mediatie-effecten (Baron & Kenny, 1986), of van een significante directe relatie (Zhao, Lynch & Chen, 2010).

4.3.3 Invloed van context (scholen) op professionele ruimte, baantevredenheid bereidheid om te professionaliseren en prestaties

Uit de hiervoor gepresenteerde resultaten is gebleken dat context ook een belangrijke factor is voor baantevredenheid en prestaties. Dit heeft aanleiding gegeven om dit nog verder te analyseren en of er significante verschillen bestaan tussen de scholen in professionele ruimte, bereidheid om te professionaliseren, baantevredenheid en prestaties. Zodoende kan er een betere inschatting worden gemaakt van het belang van context en de invloed van verschillen in scholen in dit onderzoek.

Er is een MANOVA uitgevoerd met alle dimensies van professionele ruimte als afhankelijke variabelen om te kijken of er significante verschillen bleken tussen scholen in de ervaren mate van professionele ruimte. Bij de MANOVA worden altijd vier verschillende toetsen gepresenteerd. Gezien de grootte van sommige groepen, is het verstandig om Pillai's Trace aan te houden. Deze bleek niet significant, wat aangeeft dat er geen significante verschillen lijken te zijn tussen scholen in de ervaren professionele ruimte ($F(24, 560) = 1.47, p = ns$). Wanneer verder gekeken wordt naar de resultaten van de aparte dimensies, blijkt dat er enkel een significant verschil bestaat tussen de scholen in de ervaren mate van professionele ruimte van het team ($F(4, 42) = 4.22, p = 0.003$). De posthoc analyse geeft aan dat dat dit verschil verklaard lijkt te kunnen worden door school D. Deze school lijkt significant minder zeggenschap van het team te ervaren dan drie van de vier andere scholen (zie Tabel 21: *Uitkomsten posthoc analyse professionele ruimte team*).

Tabel 21: *Uitkomsten posthoc analyse professionele ruimte team*

	School A	School B	School C	School E
School D	$M_{\text{verschil}} = -0.32$ $p = ns$	$M_{\text{verschil}} = -0.49$ $p = 0.005$	$M_{\text{verschil}} = -0.59$ $p = 0.02$	$M_{\text{verschil}} = -0.52$ $p = 0.006$

Er zijn ANOVA's uitgevoerd om te toetsen of er verschillen tussen scholen bestaan in bereidheid om te professionaliseren, prestaties en baantevredenheid. Er blijken geen significante verschillen tussen scholen in bereidheid om te professionaliseren ($F(4,46) = 0.45$, $p = ns$) en prestaties ($F(4, 146) = 1.82$, $p = ns$). Wel blijken de scholen significant van elkaar te verschillen in baantevredenheid ($F(4, 147) = 5.40$, $p = 0.000$). Uit de posthoc analyse blijkt grofweg dat de docenten van school B, school C en school E significant meer tevreden lijken met hun baan dan docenten van school A en school D (zie Tabel 22: *Uitkomsten posthoc analyse baantevredenheid*).

Tabel 22: *Uitkomsten posthoc analyse baantevredenheid*

	School A	School B	School C	School D	School E
School A	X	$M_{\text{verschil}} = -0.53^*$	$M_{\text{verschil}} = -0.72^*$	$M_{\text{verschil}} = 0.04$	$M_{\text{verschil}} = -0.50$
School B	$M_{\text{verschil}} = 0.53^*$	X	$M_{\text{verschil}} = -0.19$	$M_{\text{verschil}} = 0.57^{***}$	$M_{\text{verschil}} = 0.03$
School C	$M_{\text{verschil}} = 0.72^*$	$M_{\text{verschil}} = 0.19$	X	$M_{\text{verschil}} = 0.76^*$	$M_{\text{verschil}} = 0.22$
School D	$M_{\text{verschil}} = -0.04$	$M_{\text{verschil}} = -0.57^{***}$	$M_{\text{verschil}} = -0.76^*$	X	$M_{\text{verschil}} = -0.54^*$
School E	$M_{\text{verschil}} = 0.50$	$M_{\text{verschil}} = -0.03$	$M_{\text{verschil}} = -0.22$	$M_{\text{verschil}} = 0.54^*$	X

Noot: negatieve getallen geven aan dat docenten van de school in de linker kolom minder tevreden zijn met hun baan dan docenten van de school in de bovenste rij. Positieve getallen geven aan dat docenten van de school in de linker kolom meer tevreden zijn met hun baan dan docenten van de school in de bovenste kolom.

* = < 0.05, ** = < 0.01, *** = < 0.001

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk zullen de bevindingen worden besproken en zal getracht worden een verklaring te geven voor de gevonden resultaten, maar ook voor de niet-gevonden resultaten die wel verwacht werden. Na deze bespreking volgt een korte conclusie. Hierna zullen de beperkingen van deze studie worden besproken. Tot slot worden de implicaties van deze studie voor theorie en praktijk geduid.

5.1 Bevindingen en alternatieve verklaringen

5.1.1 Bevindingen

5.1.1.1 Professionele ruimte bestaat uit zes dimensies

Eén van de doeleinden van deze studie was om het concept ‘professionele ruimte’ te conceptualiseren en te duiden. Hiervoor heeft hoofdstuk 2.1: *Professionele ruimte...* een kritische beschouwing gegeven van de huidige literatuur, waarna een definitie is gegeven van professionele ruimte. Deze definitie is geoperationaliseerd aan de hand van vijf dimensies, afgeleid van deze definitie (te weten: (1) zeggenschap onderwijskundig beleid individueel, (2) zeggenschap onderwijskundig beleid samenwerkingsverbanden, (3) zeggenschap kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling, (4) mogelijkheden tot zeggenschap onderwijskundig beleid en (5) mogelijkheden tot zeggenschap kwaliteitsbeleid). Vervolgens zijn twee factoranalyses uitgevoerd om te kijken welke structuur ten grondslag ligt aan het concept professionele ruimte. Uit de resultaten bleek dat er gesproken moest worden over zes dimensies van professionele ruimte, namelijk:

1. Zeggenschap van het team
2. Zeggenschap van de sectie
3. Zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting
4. Zeggenschap van het individu inzake onderwijsinhoud
5. Zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling
6. Mogelijkheden tot zeggenschap

Dit resultaat van zes dimensies wijst uit dat er niet gesproken kan worden over ‘onderwijskundig beleid’, maar dat hierbinnen een onderscheid tussen onderwijsinrichting en onderwijsinhoud gehandhaafd moet worden. Parallel daaraan wordt er ook een onderscheid gemaakt in team (welke zich volgens deze studie bezig hield met onderwijsinrichting) en sectie (welke zich volgens deze studie bezig hield met onderwijsinhoud). Om aan het doel van dit onderzoek tegemoet te komen, zijn deze factoren behouden.

Tevens verschilt de dimensie ‘mogelijkheden tot zeggenschap’ van wat aanvankelijk was verwacht en verondersteld. De factoranalyse wees twee factoren uit, maar deze waren inhoudelijk lastig te

onderscheiden. Het vooraf veronderstelde verschil tussen mogelijkheden tot zeggenschap onderwijskundig beleid en mogelijkheden tot zeggenschap kwaliteitsbeleid werd daar niet in terug gevonden. De hoge correlatiecoëfficiënt ($r = 0.53$) maakte het verantwoord de twee factoren die door de factoranalyse werden gevonden samen te voegen tot één variabele.

5.1.1.2 Effect van professionele ruimte op baantevredenheid en prestaties van docenten

Ten tweede werd in dit onderzoek getracht de effectiviteit van professionele ruimte te toetsen. Daartoe werd onderzocht of professionele ruimte bijdraagt aan baantevredenheid van docenten en of professionele ruimte bijdraagt aan de prestaties van docenten, deels via de bereidheid om te professionaliseren en professionele ontwikkeling.

Uit de resultaten blijkt dat alle dimensies van professionele ruimte positief correleren met baantevredenheid. Wanneer gekeken wordt naar de uitkomsten van de regressieanalyse, dan blijkt dat de dimensie 'mogelijkheden tot zeggenschap' het meeste verklaard van baantevredenheid bij docenten. De significante correlaties met de andere dimensies van professionele ruimte waren niet langer significant en bleken verklaard te worden door multicollineariteit. Het model verklaarde bijna 40% van de variantie in baantevredenheid, wat vrij veel is voor een onderzoek binnen de sociale wetenschap. Blijkbaar heeft het hebben van de mogelijkheid om professionele ruimte uit te oefenen een groot effect op de baantevredenheid van docenten. Hieruit zou opgemaakt kunnen worden dat het ervaren van zeggenschap an sich minder van belang is voor de baantevredenheid van docenten. Vooral het ervaren van de mogelijkheden daartoe door het hebben van voldoende tijd, informatie, geld en het ervaren van voldoende steun van de leidinggevende blijken van belang in relatie tot de baantevredenheid van docenten. Deze mogelijkheden vormen eigenlijk de randvoorwaarden voor zeggenschap.

Verder bleek uit de correlaties dat de dimensies 'professionele ruimte van het team', 'professionele ruimte van de sectie', 'professionele ruimte van het individu inzake onderwijsinrichting' en 'professionele ruimte betreffende de mogelijkheden tot zeggenschap' positief gerelateerd zijn aan prestaties van docenten. De regressieanalyse wijst uit dat wanneer er gecorrigeerd wordt voor multicollineariteit, enkel het effect van de dimensie 'zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting' overeind blijft. Blijkbaar gaan docenten beter presteren wanneer zij individueel meer zeggenschap ervaren inzake onderwijsinrichting (didactisch/pedagogisch). Zeggenschap van het individu over onderwijshoud, zeggenschap van het team of de sectie en de mogelijkheden tot zeggenschap blijken minder relevant in relatie tot prestaties van het individu. Dat met name zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting van belang is in relatie tot prestaties van docenten, zou wellicht verklaard kunnen worden door het meetinstrument voor prestaties die in deze

studie is gebruikt. Bij het meten van prestaties is men gevraagd in hoeverre men aan zijn/haar functie-eisen voldoet. Het zou kunnen dat docenten hierbij voornamelijk gedacht hebben aan didactische en/of pedagogische taakeisen, wat de zeggenschap inzake onderwijsinrichting belangrijk zou maken in relatie tot prestaties.

Verder blijkt uit de regressieanalyse een relatie die niet uit de correlaties bleek: de zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling blijkt een significant *negatief* effect te hebben op prestaties. Docenten die meer zeggenschap ervaren inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling, scoren dus lager op prestaties.

5.1.1.3 Partiële mediatie door de bereidheid om te professionaliseren

De resultaten van de eerder uitgevoerde correlaties en regressies gaven aanleiding om te kijken naar de invloed van de bereidheid om te professionaliseren op de prestaties van docenten. Naast zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting, zeggenschap kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling, school en geslacht, blijkt ook bereidheid om te professionaliseren positief bij te dragen aan de prestaties van docenten. Verder is gebleken dat de bereidheid om te professionaliseren de relatie tussen zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting en prestaties van docenten partieel medieert. Dit wil zeggen dat de zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting de bereidheid van de docent om te professionaliseren stimuleert. Deze bereidheid om te professionaliseren leidt vervolgens tot betere prestaties. De positieve relatie tussen deze dimensie van professionele ruimte en prestaties wordt zodoende deels verklaard door de bereidheid om te professionaliseren.

5.1.1.4 Invloed van scholen op professionele ruimte en baantevredenheid

Tot slot is gekeken of de scholen significant van elkaar verschillen in ervaren professionele ruimte, baantevredenheid, bereidheid om te professionaliseren en prestaties. Hieruit blijkt dat scholen significant verschillen op de ervaren zeggenschap van het team. Dit significante verschil blijkt verklaard te kunnen worden door school D. De docenten van school D ervaren significant minder zeggenschap voor het team in vergelijking tot drie van de vier andere scholen.

Verder blijkt dat de scholen significant verschillen in baantevredenheid die de docenten ervaren. Meer specifiek blijkt dat docenten van school B, school C en school E significant meer tevreden lijken met hun baan dan docenten van school A en school D. Aangezien de scholen niet significant lijken te verschillen in de ervaren mogelijkheden tot zeggenschap, welke eerder een belangrijke predictor van baantevredenheid bleek, moeten er andere verschillen tussen de scholen bestaan welke ervoor zorgen dat docenten op de ene school meer of minder tevreden zijn met hun baan dan docenten op andere

scholen. Zo zouden locatie, collega's, leerlingen en/of leidinggevende bijvoorbeeld een rol kunnen spelen en de verschillen in baantevredenheid kunnen verklaren.

5.1.2 Alternatieve verklaringen

5.1.2.1 Onderwijsinrichting bestaat voornamelijk uit didactisch en pedagogisch, niet organisatorisch

Bij de factoranalyses voor professionele ruimte zeggenschap en professionele ruimte mogelijkheden zijn een aantal items verwijderd. Deze items gaven op geen enkele factor lading of gaven op twee of meer factoren ongeveer evenveel lading. Bij deze items is kritisch naar de inhoud gekeken en aan de hand daarvan is besloten het item aan te houden of niet. Bij het verwijderen van een aantal items bij de factoranalyse voor professionele ruimte zeggenschap viel echter één ding op. Uit de definitie is gebleken dat onderwijsinrichting uiteenvalt in didactisch, pedagogisch en organisatorisch. De meeste items die organisatorisch bevroegen, bleken er echter buiten te vallen in de factoranalyse.

Het organisatorische aspect lijkt dus geen onderdeel te zijn van onderwijsinrichting in dit onderzoek. Dit is tegenstrijdig met wat eerder in de literatuur is gevonden. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het organisatorische aspect niet binnen deze studie past wegens de afbakening die eerder is gemaakt. Er is voor gekozen om in dit onderzoek te beperken tot zeggenschap betreffende *de uitvoering van* onderwijskundig beleid en kwaliteitsbeleid. Daarmee is zeggenschap inzake *de inrichting en het ontwerp van* onderwijskundig beleid en kwaliteitsbeleid buiten beschouwing gelaten. Het zou kunnen dat het organisatorische aspect van onderwijsinrichting vooral op schoolniveau plaats vindt en vooral van toepassing is bij het ontwerp en de inrichting van het onderwijskundig beleid. Dit komt ook overeen met wat de docenten aangaven in de interviews die gehouden zijn voor het valideren van de vragenlijst. Zij gaven aan dat het organisatorische aspect meestal vooraf gaat aan de uitvoering van onderwijskundig beleid en dat zij als team, sectie en zeker als individu niet veel ruimte meer hebben om te organiseren. Dat het organisatorische aspect in deze studie niet onder professionele ruimte valt, zou dus kunnen liggen aan de focus van deze studie. Wellicht hoort het organisatorische aspect wel bij onderwijsinrichting wanneer professionele ruimte als geheel wordt onderzocht en wanneer dus ook de inrichting en het ontwerp van onderwijskundig beleid en kwaliteitsbeleid wordt meegenomen.

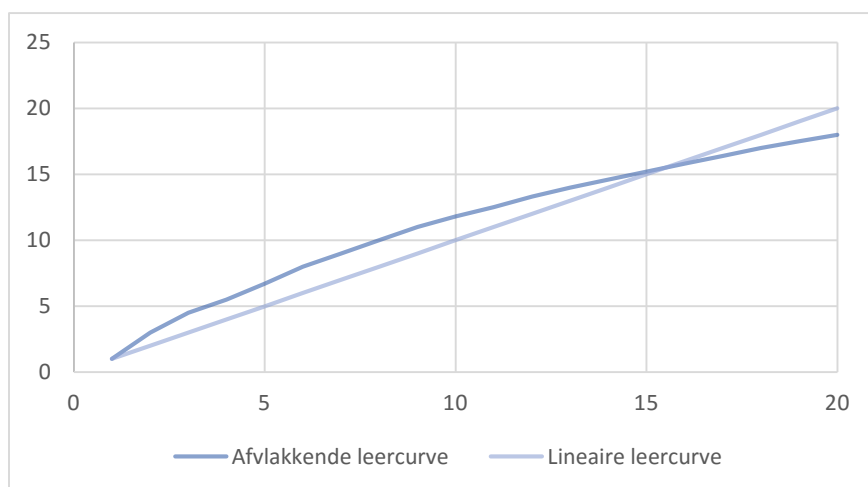
5.1.2.2 Uitblijven effect professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling vertoont in deze studie geen enkele significante relatie met een van de centrale variabelen in dit onderzoek. Het zou kunnen betekenen dat professionele ontwikkeling niets van doen heeft met professionele ruimte of prestaties, doch lijkt dit zeer onwaarschijnlijk. Meer waarschijnlijk is dat de theoretische aannames die ten grondslag lagen aan het model en de vragenlijst niet juist zijn en/of dat de meetschaal niet juist is geconstrueerd. Allereerst zal meer theoretisch

getracht worden te verklaren waarom professionele ontwikkeling geen relaties lijkt te vertonen met prestaties. Vervolgens zal het uitblijven van verdere effecten rondom professionele ontwikkelingen methodologisch worden bekeken.

Theoretische verklaringen voor het uitblijven van een relatie tussen professionele ontwikkeling en prestaties

Uit dit onderzoek blijkt niet dat professionele ontwikkeling een positief effect heeft op de prestaties van docenten. Een eerste mogelijke verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat de aanname omtrent *tijd* onjuist is geweest. Bij het meten van professionele ruimte is gevraagd hoeveel tijd men aan bepaalde ontwikkelingsactiviteiten besteed, met de aanname: hoe meer tijd men daaraan besteed, hoe beter men zal presteren. Als men ergens meer tijd aan besteed, hoeft dit echter niet noodzakelijk effectief te zijn en dus een positieve bijdrage te leveren aan prestaties. Daarbij zou men zelfs kunnen redeneren dat de docenten die meer tijd aan professionele ontwikkeling besteden, *minder* presteren. Immers, de tijd die zij kwijt zijn aan hun professionele ontwikkeling, kunnen zij niet besteden aan bijvoorbeeld het goed voorbereiden van hun lessen. Zo vormt de mogelijke onjuistheid van de aanname ‘hoe meer tijd men besteed aan professionele ontwikkeling, hoe beter men presteert’ een eerste mogelijke verklaring voor het uitblijven van een relatie tussen professionele ontwikkeling en prestaties. Aan deze aanname ligt nog een aanname ten grondslag welke onjuist zou kunnen zijn. In dit onderzoek werd namelijk een lineaire relatie tussen professionele ontwikkeling en prestaties verondersteld. Het zou echter kunnen dat deze aanname niet juist is. Met andere woorden: wellicht is het niet het geval dat men beter gaat presteren naarmate men meer aan professionele ontwikkeling doet. Wellicht is er sprake van een afvlakkende leercurve en wordt de invloed van professionele ontwikkeling op prestaties steeds kleiner naarmate men daar meer tijd in steekt (zie figuur 2: *Lineaire en afvlakkende leercurven*). Een dergelijke conclusie wordt ook getrokken in de meta-analyse van Baker en Daniels: de leercurve vlakt af naarmate



Figuur 2: Lineaire en afvlakkende leercurven

men verder is in zijn/haar professionele ontwikkeling (1989; in: Fukkink, Trienekens & Kramer, 2010). Dit zou een tweede mogelijke verklaring kunnen vormen voor het uitblijven van relaties tussen professionele ontwikkeling en prestaties. Tot slot zou het kunnen zijn dat effecten van professionele ontwikkeling op prestaties niet boven water komen in deze studie met cross-sectionele data. Het is goed voor te stellen dat professionele ontwikkeling niet direct effect heeft, maar dat dat effect vertraagd is. Wanneer dat het geval is, kan er in dit onderzoek met cross-sectionele data geen relatie tussen professionele ontwikkeling en prestaties worden gevonden. Immers, degene die *nu* aan professionele ontwikkeling doen, presteren niet *nu* beter, maar straks. Hoewel dit niet eerder specifiek voor professionele ontwikkelingen van leraren is gebleken, is wel eerder gebleken dat het effect van opleiding op productiviteit vertraagd is (Monville, 2007). Dit zou betekenen dat er longitudinaal onderzoek nodig is, met meerdere meetpunten, om het effect van professionele ontwikkeling in te laten werken en vast te kunnen stellen.

Methodologische verklaringen voor het uitblijven van effecten rondom professionele ontwikkeling

Naast theoretische verklaringen, bestaan er ook mogelijke methodologische verklaringen voor het uitblijven van effecten rondom professionele ontwikkeling. In deze studie is ervoor gekozen om de respondent te vragen hoeveel tijd (uren of dagen) men aan bepaalde professionele ontwikkelingsactiviteiten heeft besteed. Daarmee werd getracht een concrete mate van professionele ontwikkeling per respondent vast te stellen met de gedachte: hoe meer professionele ruimte men ervaart, hoe meer men aan professionele ontwikkeling doet, hoe beter men presteert. Bij het meten van professionele ontwikkeling is er echter iets misgegaan. Er waren veel missings bij deze variabele, waarschijnlijk door een technische fout (zie 3.3.1: *Opvallende missings professionele ontwikkeling*).

Het zou ook kunnen zijn dat de activiteiten overlappen en dat deze te moeilijk te onderscheiden waren voor docenten. Dit is getracht te voorkomen door ook deze lijst met activiteiten voor te houden in de interviews die werden gehouden in het kader van de schaal voor professionele ontwikkeling. Desondanks heeft één respondent laten weten dit als moeilijkheid van de vragenlijst te hebben ervaren. Dit zou voor meerdere respondenten hebben kunnen gelden.

Tot slot zou het ook zo kunnen zijn dat de meetschaal voor professionele ontwikkeling niet juist is ingevuld en daardoor geen significante relaties vertoont met andere variabelen. Door docenten te vragen hoeveel uur of hoeveel dagen ze aan bepaalde activiteiten hadden besteed, is de kans groot dat mensen een schatting hebben moeten maken. Dit was van tevoren ook bedacht, maar niet geproblematiseerd. Immers: min of meer zou ook voldoen. Als de schattingen echter te grof worden, is de data niet meer accuraat. Het feit dat deze vragen ook nog eens een lange enquête afsloten, maakt het niet onwaarschijnlijk dat men snelle en minder accurate schattingen heeft gemaakt. Dit zou ook

een alternatieve verklaring kunnen vormen voor het feit dat professionele ontwikkeling geen rol lijkt te spelen in verband met professionele ruimte of prestaties.

5.1.2.3 Negatief effect zeggenschap kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling op prestaties van docenten

De resultaten rondom de effecten van professionele ruimte waren bijna allemaal zoals verwacht: (dimensies van) professionele ruimte dragen positief bij aan baantevredenheid en prestaties. Eén gevonden resultaat viel daarbij buiten de boot en was vooraf niet verwacht: een *negatief* effect van de zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling op de prestaties van docenten. Aanvankelijk werd verwacht dat het hebben van zeggenschap over kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling een *positief* effect zou hebben op de prestaties van docenten.

Het negatieve effect zou mogelijk verklaard kunnen worden door het bewustzijn van docenten. De prestaties van docenten zijn gemeten aan de hand van *in-role behavior*, een schaal waarbij docenten van zichzelf aangeven in hoeverre zij denken te voldoen aan de formele taakeisen. Het zou kunnen zijn dat docenten die zich meer bewust zijn van de zeggenschap die zij hebben inzake hun eigen professionele ontwikkeling of deze zeggenschap meer ervaren, zich ook meer bewust zijn van wat beter zou kunnen in hun eigen functioneren. Zodoende zou het kunnen dat zij lager scoren op de schaal van *in-role behavior*. Dit zou de gebleken negatieve relatie tussen de zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling en prestaties van docenten kunnen verklaren.

5.2 Conclusie

De doelstelling van dit onderzoek was tweeledig: enerzijds is getracht het begrip ‘professionele ruimte’ te ontrafelen door het begrip te conceptualiseren en te operationaliseren, anderzijds is de effectiviteit van professionele ruimte onderzocht. Uit dit onderzoek blijkt dat professionele ruimte bestaat uit zeggenschap en de mogelijkheden tot zeggenschap. Daarbij zijn zes dimensies onderscheiden: (1) zeggenschap van het team, (2) zeggenschap van de sectie, (3) zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting, (4) zeggenschap van het individu inzake onderwijsinhoud, (5) zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling en (6) mogelijkheden tot zeggenschap. Hoewel deze dimensies iets afwijken van de dimensies zoals aanvankelijk bedacht, kan nog steeds aangesloten worden bij de definitie zoals opgesteld in het theoretisch kader. Deze luidde:

“Professionele ruimte omvat de zeggenschap en mogelijkheden tot zeggenschap betreffende het ontwerp van en uitvoering geven aan het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid, zowel op individueel als op teamniveau”.

Professionele ruimte doet ertoe

Wat betreft de toetsing van de effectiviteit van professionele ruimte werd de volgende onderzoeksvraag gesteld:

‘In hoeverre draagt professionele ruimte van docenten in het voortgezet onderwijs bij aan de baantevredenheid en prestaties van deze docenten, en wordt de relatie tussen professionele ruimte en prestaties gemedieerd door de variabelen ‘bereidheid om te professionaliseren’ en ‘professionele ontwikkeling?’

De conclusie mag zijn dat professionele ruimte ertoe doet. Mogelijkheden tot zeggenschap blijkt een belangrijke rol te spelen in het bepalen van de baantevredenheid van docenten. Verder blijkt de zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting bij te dragen aan de prestaties van docenten. Bereidheid om te professionaliseren blijkt deze relatie deels te verklaren. Zeggenschap inzake kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling blijkt echter, tegen de verwachtingen in, een negatief effect op het presteren van docenten te hebben.

Tot slot blijkt uit dit onderzoek geen relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling of een verklarend effect van professionele ontwikkeling voor de relatie tussen professionele ruimte en prestaties, zoals aanvankelijk wel was verwacht. De gevonden partiële mediatie van de variabele ‘bereidheid om te professionaliseren’ op de relatie tussen zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting en prestaties geeft echter aanleiding om te vermoeden dat professionele ruimte wel met professionele ontwikkeling van doen heeft, ook al is dit verder niet uit deze studie gebleken.

5.3 Beperkingen van deze studie

Dit onderzoek kent een aantal tekortkomingen. Een eerste beperking van deze studie is dat alle analyses pair-wise zijn uitgevoerd. Dit is gedaan, omdat het concept ‘professionele ontwikkeling’ veel missings bevatte. Het te onderzoeken model in deze studie is echter vrij complex en een hoge(re) N is daarvoor wenselijk. Het zou zonde zijn om respondenten uit de analyse te filteren door missings welke waarschijnlijk zijn veroorzaakt door een technische fout. Het gevolg is echter dat de verbanden die zijn gevonden en de uitspraken die worden gedaan, niet op basis van dezelfde groep respondenten worden gedaan.

Een ander nadeel van deze studie is de timing en het uitzetten van de enquête. De enquête heeft niet op alle scholen even lang uitgestaan en reminders zijn op verschillende tijden verstuurd. Bovendien is de enquête uitgezet na de meivakantie en in de examenperiode, wat waarschijnlijk de oorzaak was van het lage responspercentage van een aantal scholen.

Het feit dat deze studie cross-sectioneel is, kan ook beschouwd worden als een beperking. Dit betekent dat er sprake is geweest van één meetmoment, wat de generaliseerbaarheid van de studie beperkt. Bovendien is het onmogelijk causale relaties vast te stellen op basis van één meetmoment. In deze

studie is er tevens sprake van *common method bias*: alle data komt van één enkele bron en één perspectief, namelijk de docenten. Een van de gevaren hiervan is een foutieve meting, bijvoorbeeld omdat docenten de neiging kunnen hebben zichzelf of de situatie hoger/lager in te schatten dan daadwerkelijk het geval is. Hierdoor kan de validiteit van de resultaten in het gedrang komen (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff 2003). Het hoger of lager waarderen van zichzelf of een situatie hoeft echter geen invloed te hebben op gevonden relaties (Knies & Leisink, 2014b).

Verder kent deze studie nog een aantal meer specifieke beperkingen. Deze zullen hieronder worden besproken.

5.3.1 Professionele ruimte

Deze studie kent een aantal beperkingen rondom professionele ruimte. Een eerste beperking is dat enkel de zeggenschap over de uitvoering van onderwijskundig beleid en kwaliteitsbeleid is meegenomen en dat daarmee de keuze is gemaakt om de zeggenschap over de inrichting en het ontwerp van het onderwijskundig beleid en kwaliteitsbeleid buiten beschouwing te laten. Deze keuze is gemaakt om praktische redenen: het hele concept professionele ruimte zou te omvattend en te complex worden voor deze studie. Hierdoor is echter geen compleet beeld gegeven van professionele ruimte en is niet het gehele concept ontrafeld en geoperationaliseerd. Daarmee is niet geheel tegemoetgekomen aan een van de doeleinden van deze studie, namelijk: het duiden en conceptualiseren van het begrip 'professionele ruimte'. Daarnaast kan het consequenties hebben voor de gevonden resultaten. Hoewel de effectiviteit van professionele ruimte in deze studie is getoetst en is gebleken dat (dimensies van) professionele ruimte positief gerelateerd zijn aan baantevredenheid en prestaties van docenten, zouden deze resultaten er anders kunnen uitzien wanneer het gehele concept wordt meegenomen.

Ten tweede kent deze studie een beperking rondom de meetschaal van professionele ruimte. Bij het operationaliseren van het concept is systematisch te werk gegaan. Er bleek echter een moeilijkheid rondom 'team' en 'sectie'. Idealiter waren de items betreffende onderwijsinhoud en onderwijsinrichting door elkaar gevraagd en was de respondent gevraagd het samenwerkingsverband in gedachten te nemen welke het meest van toepassing was bij dat item bij het beantwoorden van de stelling. Dit bleek echter problematisch te zijn voor respondenten en tevens te tijdrovend. Hierdoor is de keuze gemaakt om stellingen die vroegen naar onderwijsinrichting te specificeren voor het team en stellingen die vroegen naar onderwijsinhoud te specificeren voor de sectie. Deze keuze is gemaakt op basis van de interviews die gehouden zijn voor het valideren van de vragenlijst voor professionele ruimte. Deze keuze kent echter één groot nadeel: wanneer een school het anders georganiseerd heeft, valt de ervaren professionele ruimte buiten dit onderzoek terwijl de docent deze ruimte wel ervaart.

Een voorbeeld: wanneer er op een school bepaalde zaken betreffende onderwijsinrichting in de sectie heeft georganiseerd, valt deze ervaren ruimte buiten deze studie. Immers: er wordt de respondent gevraagd bij deze stellingen zijn/haar team in gedachte te nemen.

Tot slot kent deze studie nog een beperking rondom het analyseren van de resultaten van professionele ruimte. Meer specifiek: er is bij het analyseren van het concept professionele ruimte middels factoranalyses de keuze gemaakt om een onderscheid te maken in 'zeggenschap' en 'mogelijkheden tot zeggenschap'. Dit is gedaan om de complexiteit van de factoranalyses te beperken. Er moet echter wel worden bedacht dat dit een onderscheid impliceert op basis van theorie, welke in de praktijk niet hoeft te bestaan. Zeker in relatie tot het onderzoeksdoel van deze studie, namelijk het duiden en conceptualiseren van het begrip professionele ruimte, is dit een beperking.

5.3.2 Professionele ontwikkeling

In deze studie zijn geen effecten rondom professionele ontwikkeling gevonden. Dit zou te wijten kunnen zijn aan zowel theoretische als methodologische beperkingen van deze studie, zoals beschreven in 5.1.2.2 *Uitblijven effect professionele ontwikkeling*. Theoretisch is er aanvankelijk geen rekening gehouden met een tijdsdimensie bij professionele ontwikkeling en is aanvankelijk niet bedacht/verwacht dat de relatie tussen professionele ontwikkeling en prestaties wellicht niet lineair is. Methodologisch bleek het meetinstrument in deze studie niet juist ontwikkeld. De manier waarop deze schaal moest worden ingevuld bleek lastig en onduidelijk, waardoor er veel missings ontstonden. Bovendien zouden professionaliseringsactiviteiten lastig te onderscheiden kunnen zijn geweest. Tevens is aan mensen gevraagd een schatting te maken, welke wellicht te grof is uitgevallen.

De manier waarop professionele ontwikkeling is meegenomen in deze studie, zowel theoretisch als methodologisch, vormt een beperking van deze studie.

5.3.3 Prestaties

Prestaties is in dit onderzoek gemeten aan de hand van in-role behavior. Prestaties worden echter niet vaak op deze manier gemeten in het onderwijs. De vraag is of het wel passend is om prestaties op deze manier te meten binnen de context van het (voortgezet) onderwijs.

Idealiter was er een meer objectieve mate van presteren opgenomen in de enquête en in deze studie. Zo kon er bijvoorbeeld gevraagd worden naar: 'hoe bent u voor het laatst beoordeeld in uw beoordelingsgesprek', met als categorieën 'onvoldoende', 'voldoende' en 'goed'. Er waren echter veel bezwaren rondom deze vraag. Twee van de vijf scholen hadden er problemen mee als dit aan hun docenten werd gevraagd, ook al zouden docenten vrijwillig deze vraag in kunnen vullen. Bovendien bleek dat op twee scholen geen sprake was van een beoordelingsgesprek. Voor de scholen waar wel

een beoordeling werd gegeven, gold dat de antwoordcategorieën onvoldoende/voldoende/goed niet van toepassing waren. Eén school had bijvoorbeeld slechts onvoldoende/voldoende, waardoor respondenten voldoende zouden kunnen antwoorden, terwijl zij wellicht wel in de 'goed' categorie zouden vallen qua presteren. Dit zou heel lastig vergelijken worden. Vanwege de problemen van sommige scholen met deze vraag én het problematische van de antwoordcategorieën, is besloten deze vraag weg te laten en geen objectieve mate van presteren op te nemen in de enquête en in dit onderzoek. Dit vormt echter wel een beperking van deze studie.

5.3.4 Bereidheid om te professionaliseren

Omdat er niet aangesloten kon worden bij een bestaande meetschaal voor het concept 'bereidheid om te professionaliseren', is ervoor gekozen zelf een meetschaal te construeren. Deze is geanalyseerd aan de hand van een factoranalyse, om te kijken welke structuur aan dit concept ten grondslag ligt en om te bevestigen of er inderdaad over één concept gesproken kan worden of niet. Uit de factoranalyse bleken twee factoren. Deze factoren waren inhoudelijk lastig te onderscheiden en theoretisch bestond er geen voorkeur voor een van de twee. Daarom is er op statistische basis gekozen voor de beste factor en deze is gebruikt als schaal voor bereidheid om te professionaliseren in deze studie. Het feit dat de factoranalyse uitwees, welke tevens inhoudelijk lastig te onderscheiden waren, zet echter wel vraagtekens bij de validiteit van de meetschaal. Meet deze schaal daadwerkelijk de bereidheid om te professionaliseren van docenten? Deze onzekerheid vormt een beperking van deze studie.

5.4 Implicaties voor theorie en praktijk

Dankzij deze studie weten we dat professionele ruimte ertoe doet, in elk geval in relatie tot baantevredenheid en prestaties. Er zijn echter ook nog een aantal aanknopingspunten voor toekomstig onderzoek. Allereerst zouden er in vervolgonderzoek verdere stappen gemaakt kunnen worden in het conceptualiseren en operationaliseren van professionele ruimte. In dit onderzoek is een aanzet gegeven door het concept professionele ruimte breder te definiëren dan tot nog toe gedaan is. Het zou bevorderlijk zijn om deze opvatting in verder onderzoek te toetsen, om deze opvatting eventueel te kunnen bevestigen en/of het begrip conceptueel verder te kunnen ontrafelen. Bovendien is het concept niet in zijn geheel meegenomen bij het toetsen van de effecten van professionele ruimte, maar heeft deze studie zich beperkt tot de zeggenschap betreffende de uitvoering van onderwijskundig- en kwaliteitsbeleid. Daardoor is er nog ruimte om de effecten van professionele ruimte nog verder uit te diepen en te onderzoeken.

Verder zou longitudinaal onderzoek een goede aanbeveling voor vervolgonderzoek zijn. Professionele ruimte is een relatief nieuw begrip. Met longitudinaal onderzoek kunnen korte termijneffecten worden

uitgesloten, kunnen effecten op lange termijn worden meegenomen en kunnen er hardere uitspraken worden gedaan met betrekking tot causaliteit.

Daarnaast is het raadzaam om in vervolgonderzoek de relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling en prestaties nogmaals onder de loep te nemen. Daarbij moet gekeken worden hoe een mate van professionele ontwikkeling beter kan worden gemeten dan in deze studie is gedaan. Bovendien moet er rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat er geen lineaire relatie bestaat tussen professionele ontwikkeling en prestaties, maar dat er sprake is van een afvlakkende curve. Longitudinaal onderzoek is in dit geval eveneens raadzaam, om rekening te houden met een vertragingseffect van professionele ontwikkeling in relatie tot prestaties: indien professionele ontwikkeling niet direct effect heeft op prestaties, maar pas later effect heeft, kan dit effect enkel worden meegenomen in longitudinaal onderzoek.

Voor de generaliseerbaarheid van de resultaten is het bevorderlijk dit onderzoek bij meer scholen en andere scholen uit te voeren, om zo te kijken of de effecten van professionele ruimte op baantevredenheid en prestaties breder geldend zijn dan voor enkel de vijf scholen die in dit onderzoek betrokken waren.

Tot slot zou er in vervolgonderzoek nogmaals gekeken kunnen worden naar een meetschaal voor 'de bereidheid om te professionaliseren'. De factoranalyse gaf twee factoren aan terwijl er slechts één factor werd verwacht. Dit zet vraagtekens bij de validiteit van de meetschaal. Indien de bereidheid om te professionaliseren van docenten in verder onderzoek ook als (mediërende) variabele wordt meegenomen, dient men hier nogmaals goed naar te kijken.

De resultaten van deze studie zijn ook interessant voor de praktijk. Allereerst geeft dit onderzoek enige evidentie voor het tot op heden gevoerde beleid van de Rijksoverheid omtrent professionele ruimte. Van professionele ruimte werd verwacht dat het bijdraagt aan het lerarentekort en aan de kwaliteit van onderwijs. Baantevredenheid en prestaties van docenten zijn als proxy genomen voor respectievelijk het lerarentekort en de kwaliteit van onderwijs. Dat dimensies van professionele ruimte bijdragen aan baantevredenheid en prestaties van docenten, geeft aanleiding om te vermoeden dat professionele ruimte inderdaad bij kan dragen aan kwaliteit van onderwijs en het aantrekkelijker maken van de professie docentschap.

Tot slot verschaft dit onderzoek waardevolle informatie voor scholen in het voortgezet onderwijs. Door professionele ruimte in te zetten als HR-instrument, kunnen zij niet alleen de baantevredenheid van hun docenten vergroten, maar ook hun prestaties bevorderen. Meer specifiek weten zij nu dat de

ervaren mogelijkheden tot zeggenschap de baantevredenheid zal stimuleren en dat de zeggenschap van het individu inzake onderwijsinrichting bevorderlijk is voor de prestaties van hun docenten.

6. Literatuuroverzicht

Algemene Onderwijsbond. (September 2015). *Burn-out neemt toe in onderwijs*. Geraadpleegd via: <http://www.aob.nl/default.aspx?id=220&article=51741&m=> (1 februari 2016).

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. John Wiley & Sons, Inc.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.

Becker, T. E., & Kernan, M. C. (2003). Matching commitment to supervisors and organizations to in-role and extra-role performance. *Human performance*, 16(4), 327-348.

Belogolovsky, E., & Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher education*, 26(4), 914-923.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683.

Born, J. F. M. (2009). *Generatieverschillen in Inzetbaarheid: de invloed van generatieverschillen op de relatie van de pijlers van inzetbaarheid met welzijn en arbeidsmarktwaarde* (Scriptie). Geraadpleegd via: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/34464>.

Boxall, P. & Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management*. Palgrave

Brandsma, C. M. (2016). *Het welzijn en functioneren van oudere leraren in het voortgezet onderwijs* (Scriptie). Geraadpleegd via: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/325128> (30 januari 2016).

Broeck, A. van den., Vansteenkiste, M., Witte, H. de., Lens, W. & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie* 22(4), 316-335.

Bruining, T., Loeffen, E., Uytendaal, E., & de Koning, H. (2012). Creëren van professionele ruimte in het onderwijs. *Den Bosch/Utrecht: KPC groep/APS*.

CBS. (November 2015). *CBS en TNO: Een op de zeven werknemers heeft burn-outklachten*. Geraadpleegd via: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/arbeid-sociale-zekerheid/publicaties/artikelen/archief/2015/cbs-en-tno-een-op-de-zeven-werknemers-heeft-burn-outklachten.htm> (1 februari 2016).

CPB. (Oktober 2013). *Arbeidsmarkt leraren: aanpassingsmechanismen en aangrijpingspunten voor beleid*. Geraadpleegd via: <http://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/cpb-notitie-23okt2013-arbeidsmarkt-leraren-aanpassingsmechanismen-en-aangrijpingspunten-voor-beleid.pdf> (27 oktober 2015).

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112.

Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. (2010). Video-feedback in opleiding en training: Leren in beeld gebracht. Geraadpleegd via: <http://www.aitnl.org/feedback.pdf> (27 juni 2016).

Gagné, M. & Bhave, D. (2011). Autonomy in the workplace: An essential ingredient to employee engagement and well-being in every culture. In V.I. Chirkov et al. (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context* (pp 163-187). Berlijn: Springer.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279.

Hirst, G., Van Knippenberg, D., & Zhou, J. (2009). A cross-level perspective on employee creativity: Goal orientation, team learning behavior, and individual creativity. *Academy of Management Journal*, 52(2), 280-293.

Hofman, R.H., & Dijkstra, B.J. (2010). Effective teacher professionalization in networks?. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031-1040.

Hogeling, L., Wartenbergh-Cras, F., Pass, J., Jacobs, J., Vrielink, S., & Honingh, M. (2009). *De zeggenschap van leraren*. Nijmegen: ResearchNed.

Holman, D. J., & Wall, T. D. (2002). Work characteristics, learning-related outcomes, and strain: a test of competing direct effects, mediated, and moderated models. *Journal of occupational health psychology, 7*(4), 283.

Hulsebos, F., Andersen, I., Kessels, J & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: LOOK OU.

Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange, 41*(1), 1-15.

Jadnanansing, T. (Juni 2012). *Maak vak docent aantrekkelijker*. Geraadpleegd via: <http://www.pvda.nl/berichten/2012/06/Maak-vak-docent-aantrekkelijker#> (27 oktober 2015).

Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of management journal, 47*(3), 368-384.

Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral science, 9*(2), 131-146.

Kessels, J. W. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte [Oratie]*. Geraadpleegd via: http://doc.utwente.nl/89000/1/oratie_ou_kessels_30-03-2012_web.pdf.

Kim, I., & Loadman, W. E. (1994). Predicting Teacher Job Satisfaction.

Knies, E. & Leisink, P. (2014a). Leadership behavior in public organizations: a study of supervisory support by police and medical center middle managers. *Review of Public Personnel Administration, 34*(2), 108-127.

Knies, E., & Leisink, P. (2014b). Linking people management and extra-role behaviour: results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal, 24*(1), 57-76.

Kreis, K., & Brockopp, D. Y. (1986). Autonomy: A component of teacher job satisfaction. *Education*, 107(1), 110-115.

Lange, A. H. de., Taris, T. W., Jansen, P., Kompier, M. A., Houtman, I. L., & Bongers, P. M. (2010). On the relationships among work characteristics and learning-related behavior: Does age matter?. *Journal of Organizational Behavior*, 31(7), 925-950.

Langfred, C. W., & Moye, N. A. (2004). Effects of task autonomy on performance: an extended model considering motivational, informational, and structural mechanisms. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 934.

Leisink, P.M. & Boselie, J.P.P.E.F. (2014). *Strategisch HRM voor beter onderwijs: een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd via: <http://www.vo-academie.nl/files/8214/1509/4666/strategischHRMvoorbeteronderwijs2.pdf>.

Mierlo, H. van, Rutte, C.G., Vermunt, J., Kompier, M.A.J. & Doorewaard, J.A.C.M. (2007). A multilevel mediation model of the relationships between team autonomy, individual task design, and psychological well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 647-664.

Ministerie OCW. (2007). *Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland*. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/convenanten/2008/04/16/convenant-leerkracht-van-nederland/convenant-160408.pdf>.

Ministerie OCW. (2011a). *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag – OCW

Ministerie OCW. (2011b). *Nota werken in het onderwijs 2012*. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/documenten/brochures/2011/09/23/>

Ministerie OCW. (2013). *Uitwerking regeerakkoord voor versterking kenniseconomie*. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2013/02/11/uitwerking-regeerakkoord-voor-versterking-kenniseconomie/microsoft-word-13023398.pdf>.

Monville, M. (2007). Voortgezette beroepsopleiding in België: Voordelen, organisatie en uitdagingen. Geraadpleegd via: <http://www.ccecrb.fgov.be/txt/nl/doc07-854.pdf>.

Moor, A. de (2009). Concurrentie en kwaliteit in het primair en voortgezet onderwijs. *Voortijdige schoolverlaters: Aanleiding en kansen op de arbeidsmarkt* 6, 65.

Moors, H., & Jacobs, M. (2012). Professionele ruimte: balanceren tussen handelingsvrijheid en sturing. *F. Vlek & P. van Reenen (red.). Voer voor kwartiermakers. Wetenschappelijke kennis voor de inrichting van de Nationale Politie. Amsterdam: Reed Business.*

O'Toole, L.J., Torenvlied, R., Akkerman, A. & Meier, K.J. (2013). Human resource management and public organizational performance: educational outcomes in the Netherlands. In: R. Burke, A. Nobles & C. Cooper (Eds.), *Human Resource Management in the Public Sector* (pp. 270-285). ???

Oberon, Kohnstamm Instituut & ICLON. (2014). *Leren met en van elkaar: onderzoek naar de professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs*. Utrecht.

Onderwijsinspectie. (2012). *Jaarverslag 2014: inspectie van het onderwijs*. Utrecht: Onderwijsinspectie.

Pater, C. & Driel, J. van. (2014). *Professionele leraren: opbrengsten en inzichten uit praktijkgerichte onderzoeksprojecten van de VO-raad*. Utrecht: VO-raad.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 37.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.

Rijksoverheid. (Z.d.a). *Leraren op de arbeidsmarkt*. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/inhoud/leraren-op-de-arbeidsmarkt> (25 oktober 2015).

Rijksoverheid. (Z.d.b). *Werken in het onderwijs: verbeteren kwaliteit leraren en schoolleiders*. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/inhoud/kwaliteit-leraren-verbeteren> (2 maart 2016).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.

Scarpello, V., & Campbell, J. P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there?. *Personnel psychology*, 36(3), 577-600.

Stamps, P. L., Piedmont, E. B., Slavitt, D. B., & Haase, A. M. (1978). Measurement of work satisfaction among health professionals. *Medical Care*, 337-352.

Steijn, B., & Tijdens, K. (2005). Workers and Their Willingness to Learn: Will ICT-Implementation Strategies and HRM Practices Contribute to Innovation?. *Creativity and Innovation Management*, 14(2), 151-159.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.

Thijssen, L., Bruining, T. en Koning, H. de. (2014). *Werken aan professionele ruimte in het VO*. Heerlen: Voion.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Velde, M. van der, Jansen, P. & Dijkers, J. (2015) *Praktijkgericht onderzoek: opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren* (Hilversum: Concept Uitgeefgroep).

Vey, M. A., & Campbell, J. P. (2004). In-role or extra-role organizational citizenship behavior: Which are we measuring?. *Human Performance*, 17(1), 119-135.

Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Voion. (2006). *Kijkwijzer professionele ruimte*. Den Haag: Voion.

Voion. (Z.d.). *Professionele ruimte in het voortgezet onderwijs: de ruimtemeter*. Geraadpleegd via: <https://vragenlijst.caop.nl/ruimtemeter/ruimtemeter.html> (25 februari 2016).

Voorde, K. van de., Paauwe, J. & Veldhoven, M. van. (2012). Employee well-being and the HRM-organizational performance relationship: A review of quantitative studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391-407.

VO-raad & ministerie OCW. (2014). *Sectorakkoord VO 2014-2017. Klaar voor de toekomst! Samenwerken aan onderwijskwaliteit*. Geraadpleegd via: <http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/Sectorakkoord/Sectorakkoord-VO-OCW.pdf>.

VO-raad. (2014). *De toolkit OGW: samen werken aan onderwijskwaliteit*. Geraadpleegd via: <http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/Leren%20verbeteren/OGWToolkit.pdf>.

Walumbwa, F. O., Cropanzano, R., & Hartnell, C. A. (2009). Organizational justice, voluntary learning behavior, and job performance: A test of the mediating effects of identification and leader-member exchange. *Journal of Organizational Behavior*, 30(8), 1103-1126.

Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: how good are single-item measures?. *Journal of applied Psychology*, 82(2), 247-252.

Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J., Van Casteren, W. & Kurver, B. (2013). *Professionele ruimte in het VO: Eerste vervolgmeting*. Heerlen: Voion.

Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of management*, 17(3), 601-617.

Windmuller, I. M. H. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs* (Proefschrift). Maastricht: Datawyse | Universitaire Pers Maastricht.

Woods, A. M., & Weasmer, J. (2002). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*, 75(4), 186-189.

Yamamoto, K. (2006). Performance of semi-autonomous public bodies: Linkage between autonomy and performance in Japanese agencies. *Public administration and development*, 26(1), 35-44.

Zhao, X., Lynch, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of consumer research*, 37(2), 197-206.

7. Bijlagen

Bijlage I: Meetschaal professionele ruimte

Inspiratie uit andere bronnen voor meetschaal professionele ruimte

Bruikbare stellingen Wartenbergh-Cras et al. (2013):

- Ik ben op school met collega-leraren verantwoordelijk voor de leerstofinhouden (onderwijsinhoud team)
- Op mijn school ben ik de baas in mijn eigen klas (onderwijsinhoud/onderwijsinrichting)
- Te weinig tijd over voor zeggenschap (mogelijkheden tot zeggenschap)
- Ik krijg van mijn direct leidinggevende voldoende mogelijkheden voor professionalisering (mogelijkheden tot zeggenschap)

Bruikbare stellingen Voion, Kijkwijzer professionele ruimte (2016):

- Ik maak keuzes in de onderwijsinhoud die ik aanbied (onderwijsinhoud)
- Ik maak keuzes in de didactische aanpak die ik hanteer (onderwijsinrichting)
- Ik maak keuzes in de wijze waarop ik leerlingen begeleid (kwaliteit)
- Ik bepaal welke verbeteringen ik doorvoer in het onderwijs en/of de begeleiding (onderwijsinhoud/onderwijsinrichting)
- Ik beslis mee over de inhoud van het teamplan (onderwijsinhoud)
- Ik ben eigenaar over mijn eigen ontwikkelingsplan (kwaliteitsbeleid/prof. ontwikkeling)
- Ik bepaal welke onderwijsinhoud het beste past bij de leerbehoefte van de leerlingen (onderwijsinhoud)
- Ik ben betrokken bij de evaluatie van plannen (bijvoorbeeld bij het schoolplan) (onderwijsinrichting)
- Ik ben betrokken bij besprekingen waar de voortgang van plannen (bijvoorbeeld schoolplan) op de agenda staat (onderwijsinrichting)
- Ik bepaal welke onderwijsinhoud het best aansluit bij de visie van de school/mijn team (onderwijsinhoud)
- Ik kies de pedagogisch/didactische aanpak die het best past bij de leerbehoeften van leerlingen (onderwijsinrichting)
- Ik kies de pedagogisch/didactische aanpak die het best past bij de verwachtingen van ouders (onderwijsinrichting)
- Ik bepaal hoe ik – binnen de visie van de school – leerlingen het best kan begeleiden in hun onderwijsleerproces (onderwijsinrichting)

- Ik bepaal welke verbeteringen ik doorvoer in mijn onderwijs op basis van resultaten en leeropbrengsten (onderwijsinhoud/onderwijsinrichting)

Verdere toelichting en verantwoording 'team'-aspect.

Al eerder bleek dat er één cruciale moeilijkheid naar voren kwam bij het voorleggen van de geconstrueerde schaal voor professionele ruimte aan docenten: de professionele ruimte van het team. Bij de conceptualisering is gezegd dat professionele ruimte de zeggenschap over zowel onderwijsinhoud als onderwijsinrichting betreft, waarbij onderwijsinrichting is onderverdeeld in didactisch, pedagogisch en organisatorisch. Bij het voorleggen van het meetinstrument in de interviews bleek dat deze zeggenschap niet bij één team is georganiseerd. De ene stelling was van toepassing voor de sectie, de ander voor het team/de afdeling en weer andere waren toepasbaar voor beide teams. Idealiter zou de docent per stelling zelf beslissen welk samenwerkingsverband het meest van toepassing is bij elke stelling en vervolgens de vraag beantwoorden met dat samenwerkingsverband in gedachten. Voor dit onderzoek is het namelijk vooral van belang welke professionele ruimte er door docenten wordt ervaren in samenwerkingsverbanden. Het maakt niet zoveel uit hoe dit precies georganiseerd is. Er werd echter dringend geadviseerd duidelijk te maken naar welk samenwerkingsverband nu precies gevraagd werd, zodat het eenduidig werd en gemakkelijker voor de docent om in te vullen. Er is hierdoor voor gekozen om de stellingen onder te verdelen: bij het deel van de stellingen dat de zeggenschap over de onderwijsinhoud betreft werd de docent gevraagd om de sectie in gedachten te houden en bij de stellingen over onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) werd gevraagd het team/de afdeling in gedachten te houden. Deze keuze is gemaakt op basis van de informatie verkregen uit de interviews. Een nadeel en gevaar hiervan is dat het kan zijn dat een deel van de ervaren professionele ruimte op sommige scholen niet kan worden gemeten, omdat de professionele ruimte anders is georganiseerd dan in dit onderzoek wordt verondersteld. Het voordeel weegt voor de respondent echter zwaarder: een eenduidige en meer eenvoudige enquête. Bovendien is het op deze manier alsnog mogelijk bij de analyses een ervaren mate van professionele ruimte in samenwerkingsverband vast te stellen per respondent, waardoor een ingewikkelde tweedeling in sectie en team wordt vermeden.

Ontworpen stellingen en veronderstelde dimensies

Tabel 2: Ontworpen items professionele ruimte

<p><u>Zeggenschap onderwijskundig beleid individueel</u></p> <p>Ik kan keuzes maken in de onderwijshoud die ik aanbied.</p> <p>Ik kan kiezen voor een didactische aanpak die mijns inziens aansluit bij de huidige maatschappelijke ontwikkelingen.</p> <p>Ik heb zeggenschap over de wijze waarop ik leerlingen pedagogisch begeleid.</p> <p>Op mijn school ben ik de baas in mijn lessen.</p> <p>Ik kan kiezen voor een didactische aanpak die het best past bij de leerbehoefte van leerlingen.</p> <p>Ik heb de vrijheid om te beslissen welke inhoudelijke invulling voor mijn vak het beste aansluit bij de visie van de school/mijn sectie.</p> <p>Ik kan zelf besluiten hoe ik mijn lessen inricht.</p> <p>Ik kan op het laatste moment nog aanpassingen maken in de onderwijshoud indien nodig.</p> <p>Ik kan bepalen welke onderwijshoud het beste past bij de leerbehoefte van de leerlingen.</p> <p>Ik ben vrij in hoe ik - binnen de visie van de school - leerlingen het best kan begeleiden in hun onderwijsleerproces.</p> <p>Ik kan kiezen voor een pedagogische aanpak die mijns inziens aansluit bij de huidige maatschappelijke ontwikkelingen.</p> <p>Ik kan keuzes maken in de didactische aanpak die ik hanteer.</p> <p><u>Zeggenschap onderwijskundig beleid team / sectie</u></p> <p>Ik heb zeggenschap over de inhoud van het teamplan (denk ook aan activiteitenplan of speerpunten).</p> <p>Ik kan mee beslissen over welke verbeteringen mijn team doorvoert in de begeleiding van leerlingen.</p> <p>Ik kan met mijn team voorstellen doen over de te hanteren onderwijsinrichting bij de directie of onderwijscommissie.</p> <p>Samen met mijn team heb ik de mogelijkheid om keuzes te maken in onze didactische aanpak.</p> <p>Ik kan deelnemen aan de evaluatie van plannen (bijv. teamplan, activiteitenplan of speerpunten).</p> <p>In het uitvoeren van het schoolbeleid heb ik samen met mijn team de vrijheid om keuzes te maken over de inrichting van ons onderwijs.</p> <p>Ik kan met mijn teamoverleg voeren over de pedagogische aanpak voor specifieke leerlingen.</p> <p>Ik kan deelnemen aan besprekingen over de voortgang van plannen (bijv. teamplan, activiteitenplan of speerpunten).</p> <p>Mijn team heeft de vrijheid om zelf te bepalen waar we ons mee bezig houden wat betreft onderwijsinrichting.</p> <p>In samenwerking met mijn team kan ik het onderwijs voor bepaalde leerlingen op maat organiseren indien nodig.</p> <p>Samen met mijn team kan ik veranderingen aanbrengen in de manier waarop lesstof wordt aangeboden.</p> <p>Ik kan met mijn sectie meebeslissen over welke onderwijshoud het beste aansluit bij de visie van de school.</p> <p>Met mijn sectie kan ik wijzigingen aanbrengen in het huidige curriculum.</p> <p>Ik kan op school samen met collega-leraren in mijn sectie uitwerking geven aan de leerstofinhouden.</p> <p>Er wordt voor mijn sectie beslist waar we ons mee bezig moeten houden wat betreft onderwijshoud. (R)</p> <p>Ik heb het gevoel dat mijn sectie wezenlijk bij kan dragen aan onderwijshoud.</p>

Ik kan met mijn sectie buitenschoolse activiteiten organiseren (excursies, toernooien, debatten, culturele activiteiten).

Zeggenschap kwaliteitsbeleid / professionele ontwikkeling

Ik ben eigenaar over mijn eigen ontwikkelingsplan.

Ik ben vrij om in samenwerking met collega's vorm te geven aan onze professionele ontwikkeling.

Collega's en ik hebben de ruimte om met en van elkaar te leren op de manier die wij goed vinden.

Ik heb zeggenschap over de manier waarop ik aan professionalisering doe

Ik voel me vrij om met mijn leidinggevende te bespreken welke doorgroeimogelijkheden ik zou willen benutten.

Mogelijkheden tot zeggenschap onderwijskundig beleid

Ik word door mijn leidinggevende in staat gesteld keuzes te maken in de didactische aanpak die ik hanteer.

In mijn school voel ik me gestimuleerd om eigen keuzes te maken in de onderwijsinhoud die ik aanbied.

Ik word door mijn leidinggevende in staat gesteld keuzes te maken in de pedagogische aanpak die ik hanteer.

Ik ervaar geen barrières als ik een idee wil aandragen bij de schoolleiding of onderwijscommissie.

Ik heb de mogelijkheid om mijn leerlingen te begeleiden zoals ik dat nodig acht.

Ik en mijn sectie krijgen voldoende tijd om plannen en keuzes te maken over onderwijsinhoud.

Ik en mijn team/afdeling/sector krijgen voldoende mogelijkheden om plannen en keuzes te maken over bijvoorbeeld onze didactische, pedagogische en organisatorische aanpak.

In mijn school worden ik en mijn team/afdeling/sector gestimuleerd om samen keuzes te maken over de onderwijsinrichting.

Mijn sectie en ik krijgen voldoende informatie om gegronde keuzes te maken in de onderwijsinhoud die we aanbieden.

Mogelijkheden tot zeggenschap kwaliteitsbeleid / professionele ontwikkeling

Ik heb toegang tot de informatie die ik nodig heb om gegronde keuzes te maken voor mijn professionele ontwikkeling.

Ik word vertrouwd in het maken van goede keuzes over mijn professionele ontwikkeling.

Ik krijg voldoende tijd om mij bezig te houden met mijn professioneel ontwikkelingsplan.

Ik word vanuit mijn school gestimuleerd mijn eigen professioneel ontwikkelingsplan uit te stippelen.

Bij ons op school is sprake van een leeromgeving waarbinnen het normaal is om bezig te zijn met professionele ontwikkeling en je eigen ontwikkelingsplan.

Geld vormt geen barrière voor mijn professionele ontwikkeling.

Bijlage II: Meetschaal bereidheid om te professionaliseren

Verantwoording en toelichting constructie meetschaal bereidheid om te professionaliseren

Voor het construeren van de meetschaal 'bereidheid om te professionaliseren', is de schaal voor het meten van de bereidheid om ICT-skills te leren en verwerven van Steijn en Tijdens (2005) als uitgangspunt genomen. De oorspronkelijke stellingen luidde als volgt:

- I like to learn how computers or programs work
 - I like to go to computer courses
 - Generally, I find computer training very useful
 - I really want to know more about computers and programs
- (alpha .74).

Deze stellingen zijn vertaald naar het Nederlands en vervolgens aangepast op de sector onderwijs en professionalisering. Hierbij is secuur te werk gegaan en is goed gelet op de definitie van professionele ontwikkeling zoals deze in het theoretisch kader is gegeven, welke aangaf dat professionele ontwikkeling uiteindelijk tot doel heeft de leerprestaties van de leerlingen te verbeteren (zie p. 20). Dit leidde tot de volgende stellingen:

1. Ik wil graag leren hoe ik beter les kan geven
2. Ik wil mezelf graag professioneel ontwikkelen
3. Ik vind professionele training en ontwikkeling erg belangrijk
4. Ik wil graag meer weten over hoe ik het leergedrag van mijn leerlingen kan verbeteren

Verder is er gekeken naar de schaal van van Mierlo, Rutte, Vermunt, Kompier en Doorewaard (2007). Zij hebben een schaal bestaande uit 12 items ontworpen, welke de motivatie om te leren meet. Hierbij is kritisch gekeken welke elementen van deze items ook van toepassing zijn voor het professionaliseren van docenten. De volgende drie stellingen leken elementen te bevatten die een nuttige toevoeging konden vormen op de bovenstaande vier items:

- In mijn werk zoek ik oplossingen voor de werkproblemen van collega's
- In mijn werk leer ik nieuwe dingen
- In mijn werk geeft men moeilijke klussen aan mij

Learning on the job wordt ook gezien als een vorm van professionalisering en daarom vormde de bovenstaande stellingen een goede aanvulling. Bovendien wordt in de bovenstaande stellingen ook verwezen naar de samenspraak en samenwerking met collega's, wat ook een belangrijke component van professionele ontwikkeling is. Deze stellingen waren echter geformuleerd in gedragingen en leken daarom minder een *motivatie* te meten. Door de stellingen te herformuleren en de bewoording iets te

veranderen, zouden de stellingen beter aansluiten bij de context van het onderwijs en bovendien ook beter aansluiten bij het doel van de meetschaal: het meten van de *bereidheid* om te professionaliseren. Dit leidde tot de volgende stellingen:

5. Ik zoek graag samen met collega's naar oplossingen voor werkproblemen en/of problemen met leerlingen
6. Ik leer graag nieuwe dingen op mijn werk
7. Ik pak graag moeilijke situaties aan

Tot slot zijn er nog een aantal aanvullende items bedacht, omdat er nog belangrijke elementen van professionele ontwikkeling missen in de bovenstaande zeven stellingen. Hoewel stelling vijf wel het oplossen van werkproblemen in samenwerking met collega's bevroegd, komt het belang van professionalisering samen met collega's nog weinig expliciet aan de orde. Bovendien zijn voorgaande items nog vrij algemeen over professionalisering. Zo kan men het leergedrag van de leerlingen bijvoorbeeld verbeteren als men zich didactisch en pedagogisch beter onderlegt, maar ook als men vakinhoudelijk professionaliseert. Hierdoor is de keuze gemaakt nog twee stellingen toe te voegen die iets specifieker zijn over op welk vlak men professionalisering belangrijk vindt: didactisch en pedagogisch (stelling 9) of vakinhoudelijk (stelling 10). Dit leidde tot de laatste drie stellingen:

8. Ik vind het belangrijk om samen met collega's te professionaliseren en van elkaar te leren
9. Ik ben bereid te leren hoe ik mijn lessen beter in kan richten of uit kan voeren
10. Ik vind het belangrijk om up-to-date te zijn wat betreft vakkennis

Uitkomsten factoranalyse

Alle bovenstaande items zijn geanalyseerd in een principal axis factoring analyse met varimax rotation. Voordat deze is uitgevoerd, is er gekeken of de items normaal verdeeld zijn en of er sprake is van een lineaire relatie tussen de items. Uit de data bleek dat de items niet perfect normaal verdeeld waren. Dit is ook logisch: docenten zullen zeer waarschijnlijk bereid zijn om te professionaliseren en dus zal er weinig variantie bestaan op deze items en zal er vaak 'eens' of 'helemaal eens' ingevuld worden. Gezien het robuuste karakter van een factoranalyse is dit verder niet geproblematiseerd. Verder is er een lineair verband tussen de items geconstateerd. Tot slot is er gekozen voor pair-wise exclusion in plaats van list-wise exclusion. Er waren veel missings bij de items voor 'professionele ontwikkeling', waarschijnlijk door een technische fout (zie 3.3.1: *Opvallende missings professionele ontwikkeling*). Het is echter zonde om deze respondenten ook uit te sluiten voor deze analyse om te zien welke structuur er ten grondslag ligt aan de items inzake de bereidheid om te professionaliseren. Hierdoor is ervoor gekozen enkel de respondenten uit te sluiten die ergens iets niet hebben ingevuld op een van de 10 bovenstaande items van bereidheid om te professionaliseren.

In deze analyse werden de volgende twee factoren onderscheiden:

Tabel 3: Uitkomsten factoranalyse

	Factor	
	1	2
Ik wil mezelf graag professioneel ontwikkelen	.808	
Ik vind professionele training en ontwikkeling erg belangrijk	.747	.308
Ik leer graag nieuwe dingen op mijn werk	.745	.324
Ik vind het belangrijk om up-to-date te zijn wat betreft vakkenis	.603	
Ik pak graag moeilijke situaties aan	.502	
Ik wil graag meer weten over hoe ik het leergedrag van mijn leerlingen kan verbeteren		.822
Ik wil graag leren hoe ik beter les kan geven		.662
Ik ben bereid om te leren hoe ik mijn lessen beter in kan richten of uit kan voeren	.406	.653
Ik vind het belangrijk om samen met collega's te professionaliseren en van elkaar te leren	.372	.585
Ik zoek graag samen met collega's naar oplossingen voor werkproblemen en/of problemen met leerlingen		.575

Tabel 4: Factoren en items bereidheid om te professionaliseren

<p>Factor 1 (Cronbach's $\alpha = 0.84$)</p> <p>Ik wil mezelf graag professioneel ontwikkelen</p> <p>Ik vind professionele training en ontwikkeling erg belangrijk</p> <p>Ik leer graag nieuwe dingen op mijn werk</p> <p>Ik vind het belangrijk om up-to-date te zijn wat betreft vakkennis</p> <p>Ik pak graag moeilijke situaties aan</p>
<p>Factor 2 (Cronbach's $\alpha = 0.83$)</p> <p>Ik wil graag meer weten over hoe ik het leergedrag van mijn leerlingen kan verbeteren</p> <p>Ik wil graag leren hoe ik beter les kan geven</p> <p>Ik ben bereid om te leren hoe ik mijn lessen beter in kan richten of uit kan voeren</p> <p>Ik vind het belangrijk om samen met collega's te professionaliseren en van elkaar te leren</p>

Ik zoek graag samen met collega's naar oplossingen voor werkproblemen en/of problemen met leerlingen

Kijkend naar wat de items precies bevragen, zijn deze factoren lastig te onderscheiden. Inhoudelijk maakt het weinig verschil welke factor er gebruikt wordt voor de bereidheid om te professionaliseren. De factoren zijn beide betrouwbaar. De eerste factor geeft wel hogere ladingen per item en verklaart bovendien iets meer van de variantie (27 procent ten opzichte van 25 procent) Om deze redenen wordt ervoor gekozen de items van factor 1 samen te voegen tot de variabele 'bereidheid om te professionaliseren'.

Bijlage III: Meetschaal professionele ontwikkeling

Tabel 5: Professionaliseringsactiviteiten gevraagd in *aantal uren*

Professionaliserings-activiteit	Gemiddeld aantal uren (SD)	Missings (%)
Opleiding	15.5 (29.5)	25 (16%)
Deelname aan onderwijs-gerelateerd praktijkonderzoek	2.7 (6.3)	51 (33%)
Deelname aan geplande innovatieve- of verbetertrajecten	6.7 (11.4)	33 (21%)
Deelname aan een netwerk buiten de school	6.4 (12.7)	21 (13%)
Deelname aan geplande samenwerkingsbijeenkomsten buiten het eigen team of de sectie om	8.5 (13.1)	20 (13%)
Coaching, supervisie en/of intervisie door een deskundige binnen of buiten de school	5.2 (13.4)	35 (22%)
Collegiale visitatie binnen of buiten de school	4.4 (9.2)	31 (20%)
Het bestuderen en analyseren van (wetenschappelijke) vakliteratuur en/of beeldmateriaal	11.6 (18.1)	12 (8%)
Ontwikkelen van lesmateriaal en het voorbereiden van projecten of activiteiten	20.1 (19.1)	3 (2%)
Andere professionele ontwikkelingsactiviteiten	10.9 (17.2)	27 (17%)

Tabel 6: Professionaliseringsactiviteiten gevraagd in aantal dagen

Professionaliserings-activiteit	Gemiddeld aantal uren (SD)	Missings (%)
Studiedagen (intern)	3.0 (1.9)	6 (4%)
Teamdagen	2.2 (2.6)	19 (12%)
Kortlopend cursussen/trainingen	2.5 (3.0)	17 (11%)
Congres- of conferentiebezoek	1.5 (1.9)	22 (14%)
Overleg met collega's buiten werktijden om	5.7 (4.9)	13 (8%)

Bijlage IV: Meetschaal prestaties

In Tabel 7 is de zien uit welke stellingen de schaal van Williams & Anderson (1991) bestaat en hoe deze zijn vertaald en gebruikt in deze studie.

Tabel 7: Meetschaal Prestaties

<i>In-role behavior items</i>	<i>Prestaties (Cronbach's $\alpha = 0.82$)</i>	<i>M=4.24 SD = 0.48</i>
I adequately complete my assigned duties	Ik vervul mijn toegewezen werkzaamheden naar behoren	
I fulfill the responsibilities specified in my job description	Ik vervul mijn verantwoordelijkheden zoals deze omschreven staan in mijn functieomschrijving	
I perform tasks that are expected of me	Ik voer de taken uit die van mij verwacht worden	
I meet formal performance requirements of the job	Ik voldoe aan de formele prestatie-eisen van de baan	
I engage in activities that will directly affect my performance evaluation	Ik doe mee aan activiteiten die direct van invloed zijn op van mijn prestatiebeoordeling	
I neglect aspects of the job I am obligated to perform (R)	Ik verwaarloos aspecten van de baan waartoe ik wel verplicht ben om ze uit te voeren	
I fail to perform essential duties (R)	Ik slaag er niet in essentiële werkzaamheden uit te voeren	

Bijlage V: Enquête

Beste Docent,

Wilt u mee doen aan een onderzoek naar de professionele ruimte van docenten in het voortgezet onderwijs en de relatie tussen professionele ruimte en professionele ontwikkeling? Daar zou ik erg blij mee zijn. Ik ben: Iris Zeldenrijk, 22 jaar en masterstudent Strategisch Human Resource Management aan de Universiteit Utrecht. Ik ben oud-leerling van het Comenius College in Hilversum.

Ik kwam recent in aanraking met het concept professionele ruimte door mijn oud-rector Johan Veenstra. Toen ik me in het onderwerp verdiepte, viel me op dat er allerlei veronderstellingen bestaan over professionele ruimte, maar dat er maar weinig van onderzocht is. Zo is het bijvoorbeeld niet duidelijk of professionele ruimte ergens toe bijdraagt. In mijn onderzoek wil ik nagaan hoeveel professionele ruimte docenten ervaren en of ze iets aan hun professionele ruimte hebben voor hun professionele ontwikkeling.

Mijn onderzoek en ik zijn natuurlijk gebaat bij uw deelname. Maar deelname is ook in uw eigen belang. Op basis van de resultaten zal ik aanbevelingen doen richting uw school. Bijvoorbeeld over de vraag op welke vlakken de professionele ruimte van u als docent kan worden vergroot. Maar het blijft natuurlijk aan de school welke acties zullen worden ondernomen.

De enquête neemt hooguit 15 minuten van uw tijd in beslag. Er zijn geen goede of foute antwoorden: het gaat om uw mening. Uw informatie wordt volledig vertrouwelijk behandeld. De gegevens zullen enkel voor onderzoeksdoeleinden worden gebruikt. Er zal niet op individueel niveau worden gerapporteerd.

Indien u achteraf graag een verslag van de resultaten wilt ontvangen, kunt u een mailtje sturen naar het onderstaande mailadres. U kunt mij eveneens bereiken voor vragen en/of opmerkingen over de enquête via het onderstaande e-mailadres of telefoonnummer.

Alvast hartelijk bedankt voor uw medewerking,

Iris Zeldenrijk
I.Zeldenrijk@students.uu.nl
0640186880



1. Wat is uw geslacht?

- Man
- Vrouw

2. Wat is uw geboortejaar?

3. Wat is uw hoogst afgeronde opleiding?


- Lager onderwijs (bijv. lagere school, LTS, LEAO)
- Middelbaar onderwijs (bijv. MAVO, HAVO, VWO, MULO, MBO, MEAO, MTB)
- Hoger beroepsonderwijs
- Wetenschappelijk onderwijs

4. Op welke school bent u werkzaam?

- Het Baken te Almere
- Het Comenius College te Hilversum
- Het Erfgooiers College te Huizen
- Het Grifland college te Soest
- Het Vitus College te Bussum

5. Vervult u naast het docentschap nog meer functies binnen de school?

- Ja
- Nee

 Indien 'Ja':

Welke functies vervult u naast het docentschap nog meer binnen de school? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk

- Mentor
- Afdelingsleider/sectieleider
- Sectiecoördinator
- Lid/coördinator van een commissie/commissies
- Lid van de medezeggenschapsraad
- Begeleider (rugzak)leerlingen
- Anders, namelijk

Deze vraag was alleen te zien voor respondenten die 'ja' hebben geantwoord bij vraag 5

6. Op basis van welke lesbevoegdheid geeft u les?

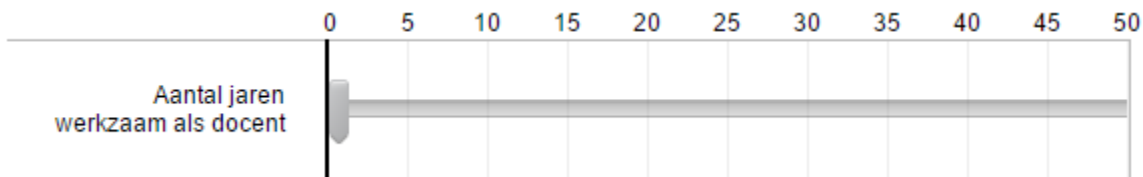
- Geen
- Tweedegraads
- Eerstegraads

7. Welk vak doceert u het meest?

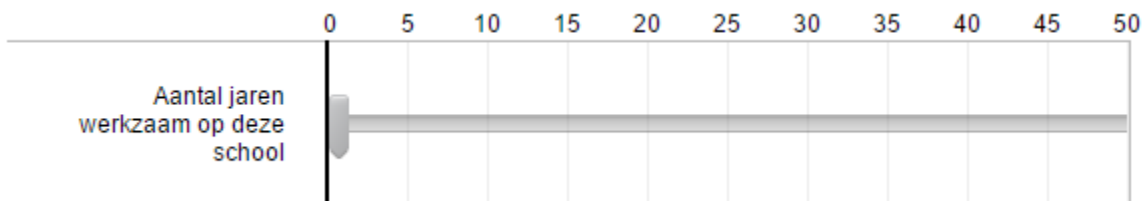
8. Op welke afdeling staat u momenteel het meest voor de klas?

- VMBO
- HAVO
- VWO

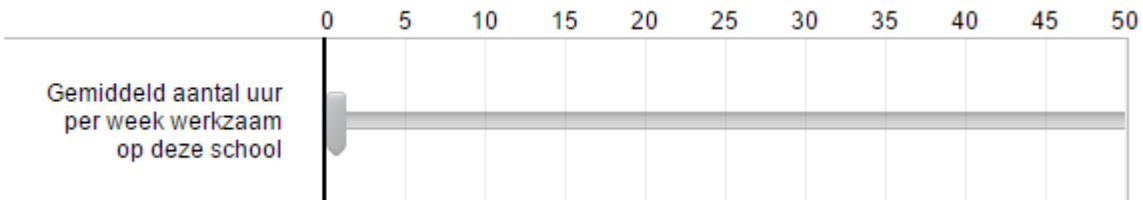
9. Hoeveel jaar bent u werkzaam als docent?



10. Hoeveel jaar bent u werkzaam op deze school?



11. Hoeveel uur in de week bent u gemiddeld werkzaam op deze school?



De volgende vragen gaan over de mate van professionele ruimte die u ervaart

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de onderstaande stellingen

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
12. Ik kan keuzes maken in de onderwijsinhoud die ik aanbied	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ik kan kiezen voor een didactische aanpak die mijns inziens aansluit bij de huidige maatschappelijke ontwikkelingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ik heb zeggenschap over de wijze waarop ik leerlingen pedagogisch begeleid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Op mijn school ben ik de baas in mijn lessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ik kan kiezen voor een didactische aanpak die het best past bij de leerbehoefte van leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ik heb de vrijheid om te beslissen welke inhoudelijke invulling voor mijn vak het beste aansluit bij de visie van de school/mijn sectie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ik kan zelf besluiten hoe ik mijn lessen inricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Ik kan op het laatste moment nog aanpassingen maken in de onderwijsinhoud indien nodig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ik kan bepalen welke onderwijsinhoud het beste past bij de leerbehoefte van de leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ik ben vrij in hoe ik - binnen de visie van de school - leerlingen het best kan begeleiden in hun onderwijsleerproces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ik kan kiezen voor een pedagogische aanpak die mijns inziens aansluit bij de huidige maatschappelijke ontwikkelingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Ik kan keuzes maken in de didactische aanpak die ik hanteer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de onderstaande stellingen. Neem hierbij telkens uw *team / afdeling / sector* in gedachten.

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
24. Ik heb zeggenschap over de inhoud van het teamplan (denk ook aan activiteitenplan of speerpunten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Ik kan mee beslissen over welke verbeteringen mijn team doorvoert in de begeleiding van leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Ik kan met mijn team voorstellen doen over de te hanteren onderwijsinrichting bij de directie of onderwijscommissie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Samen met mijn team heb ik de mogelijkheid om keuzes te maken in onze didactische aanpak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Ik kan deelnemen aan de evaluatie van plannen (bijv. teamplan, activiteitenplan of speerpunten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. In het uitvoeren van het schoolbeleid heb ik samen met mijn team de vrijheid om keuzes te maken over de inrichting van ons onderwijs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ik kan met mijn teamoverleg voeren over de pedagogische aanpak voor specifieke leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Ik kan deelnemen aan besprekingen over de voortgang van	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

plannen (bijv. teamplan, activiteitenplan of speerpunten)					
32. Mijn team heeft de vrijheid om zelf te bepalen waar we ons mee bezig houden wat betreft onderwijsinrichting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. In samenwerking met mijn team kan ik het onderwijs voor bepaalde leerlingen op maat organiseren indien nodig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Samen met mijn team kan ik veranderingen aanbrengen in de manier waarop lesstof wordt aangeboden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de onderstaande stellingen. Neem hierbij telkens uw *sectie* in gedachten.

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
35. Ik kan met mijn sectie meebeslissen over welke onderwijsinhoud het beste aansluit bij de visie van de school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Met mijn sectie kan ik wijzigingen aanbrengen in het huidige curriculum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(bijv. modules, werkcolleges, vakoverstijgende projecten)					
37. Ik kan op school samen met collega-leraren in mijn sectie uitwerking geven aan de leerstofinhouden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Er wordt voor mijn sectie beslist waar we ons mee bezig moeten houden wat betreft onderwijsinhoud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Ik heb het gevoel dat mijn sectie wezenlijk bij kan dragen aan onderwijsinhoud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Ik kan met mijn sectie buitenschoolse activiteiten organiseren (excursies, toernooien, debatten, culturele activiteiten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stellingen:

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
41. Ik word door mijn leidinggevende in staat gesteld keuzes te maken in de didactische aanpak die ik hanteer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Ik en mijn sectie krijgen voldoende tijd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

om plannen en keuzes te maken over onderwijsinhoud

43. Ik heb toegang tot de informatie die ik nodig heb om gegronde keuzes te maken voor mijn professionele ontwikkeling

44. Ik word vertrouwd in het maken van goede keuzes over mijn professionele ontwikkeling

45. In mijn school voel ik me gestimuleerd om eigen keuzes te maken in de onderwijsinhoud die ik aanbied

46. Ik en mijn team/afdeling/sector krijgen voldoende mogelijkheden om plannen en keuzes te maken over bijvoorbeeld onze didactische, pedagogische en organisatorische aanpak

47. Ik krijg voldoende tijd om mij bezig te houden met mijn professioneel ontwikkelingsplan

48. Ik word door mijn leidinggevende in staat gesteld keuzes te maken

in de pedagogische
aanpak die ik hanteer

49. In mijn school
worden ik en mijn
team/afdeling/sector
gestimuleerd om samen
keuzes te maken over
de onderwijsinrichting

50. Ik word vanuit mijn
school gestimuleerd
mijn eigen professioneel
ontwikkelingsplan uit te
stippelen

51. Bij ons op school is
sprake van een
leeromgeving
waarbinnen het
normaal is om bezig te
zijn met professionele
ontwikkeling en je eigen
ontwikkelingsplan

52. Ik ervaar geen
barrières als ik een idee
wil aandragen bij de
schoolleiding of
onderwijscommissie

53. Geld vormt geen
barrière voor mijn
professionele
ontwikkeling

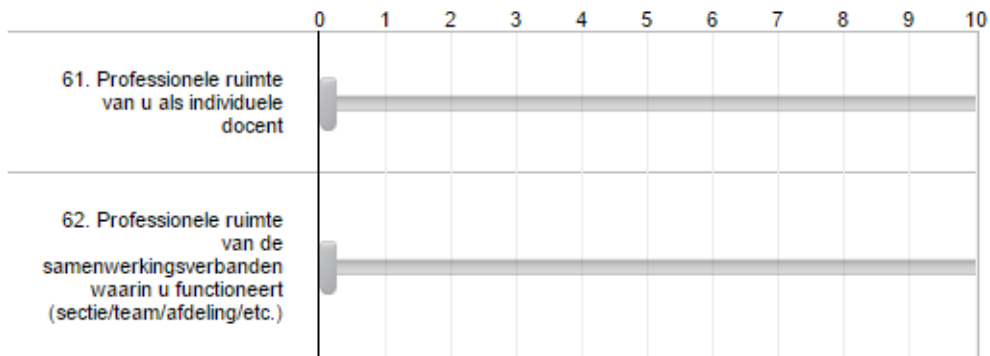
54. Mijn sectie en ik
krijgen voldoende
informatie om gegronde
keuzes te maken in de
onderwijsinhoud die we
aanbieden

55. Ik heb de mogelijkheid om mijn leerlingen te begeleiden zoals ik dat nodig acht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de onderstaande stellingen:

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
56. Ik ben eigenaar over mijn eigen ontwikkelingsplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Ik ben vrij om in samenwerking met collega's vorm te geven aan onze professionele ontwikkeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Collega's en ik hebben de ruimte om met en van elkaar te leren op de manier die wij goed vinden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Ik heb zeggenschap over de manier waarop ik aan professionalisering doe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Ik voel me vrij om met mijn leidinggevende te bespreken welke doorgroeimogelijkheden ik zou willen benutten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Professionele ruimte betreft de zeggenschap over de uitvoering van het onderwijskundig beleid van de school en zeggenschap over professionele ontwikkeling. Geef in de onderstaande twee gevallen een waardering aan uw professionele ruimte door een cijfer tussen 1 (zeer laag) en 10 (zeer hoog) te geven. Beweeg de schuif over de balk om getal te selecteren dat voor u van toepassing is, ook indien nul.



De volgende vragen gaan over uw motivatie om te professionaliseren

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de onderstaande stellingen:

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
63. Ik wil graag leren hoe ik beter les kan geven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Ik zoek graag samen met collega's naar oplossingen voor werkproblemen en/of problemen met leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Ik wil graag meer weten over hoe ik het leergedrag van mijn leerlingen kan verbeteren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Ik pak graag moeilijke situaties aan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. Ik wil mezelf graag professioneel ontwikkelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Ik vind het belangrijk om samen met collega's te professionaliseren en van elkaar te leren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Ik ben bereid om te leren hoe ik mijn lessen beter in kan richten of uit kan voeren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Ik vind professionele training en ontwikkeling erg belangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Ik leer graag nieuwe dingen op mijn werk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Ik vind het belangrijk om up-to-date te zijn wat betreft vakkenis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De volgende vraag gaat over uw baantevredenheid

Geef aan welke mate van tevredenheid voor u van toepassing is bij de onderstaande stelling:

	Heel ontevreden	Ontevreden	Neutraal	Tevreden	Heel tevreden
73. Hoe tevreden bent u over het algemeen met uw baan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

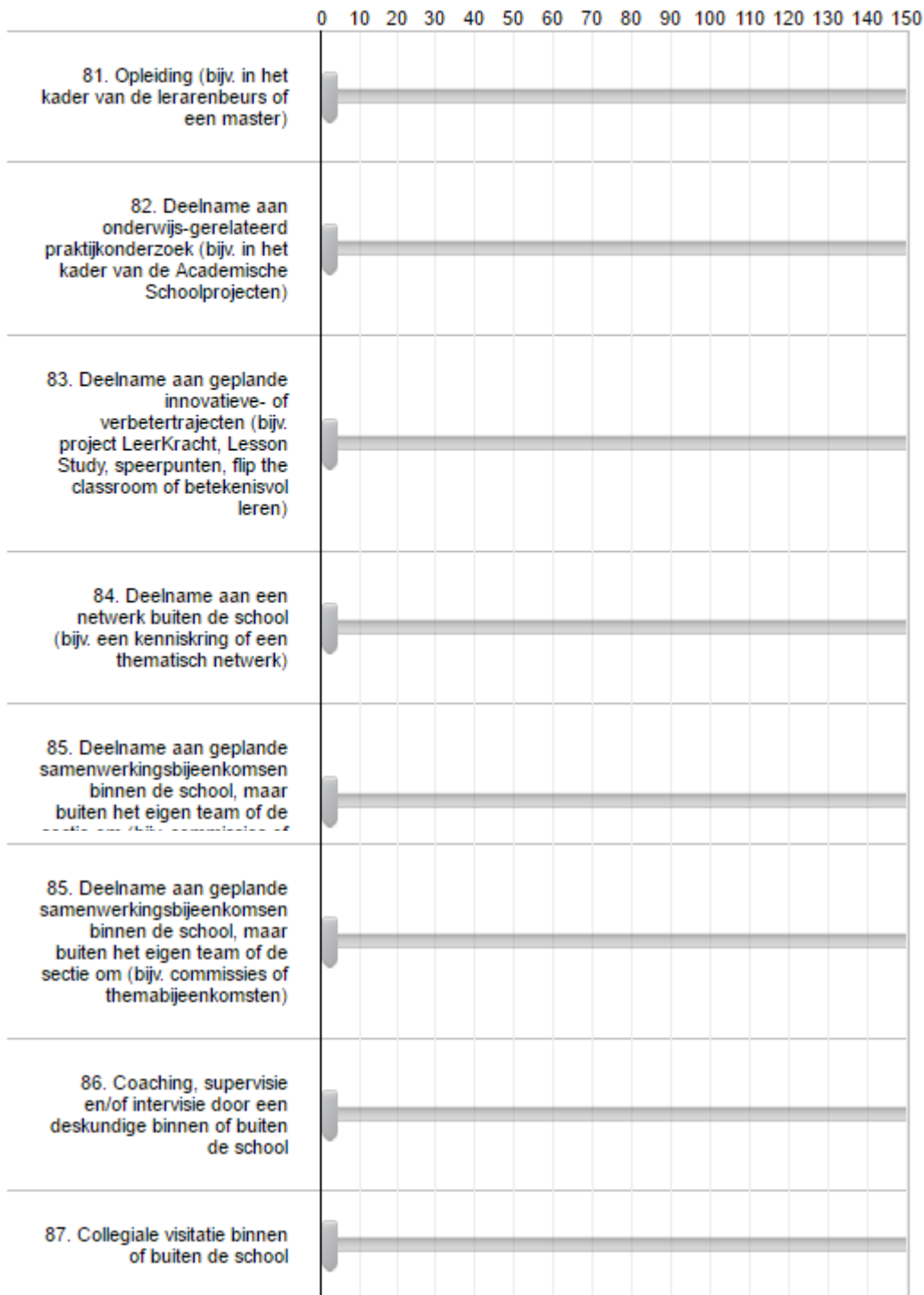
De volgende vragen gaan over uw functioneren

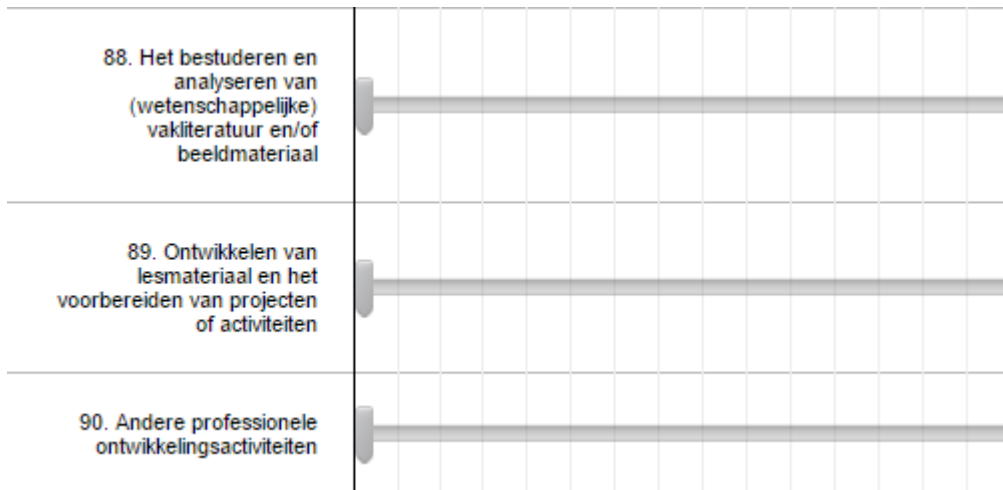
Geef aan in hoeverre u het eens bent met de onderstaande stellingen:

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
74. Ik vervul mijn toegewezen werkzaamheden naar behoren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Ik vervul mijn verantwoordelijkheden zoals deze omschreven staan in mijn functieomschrijving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Ik voer de taken uit die van mij worden verwacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Ik voldoe aan de formele prestatie-eisen van de baan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Ik doe mee aan activiteiten die direct van invloed zijn op mijn prestatiebeoordeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Ik verwaarloos aspecten van de baan waartoe ik wel verplicht ben om ze uit te voeren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Ik slaag er niet in essentiële werkzaamheden uit te voeren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

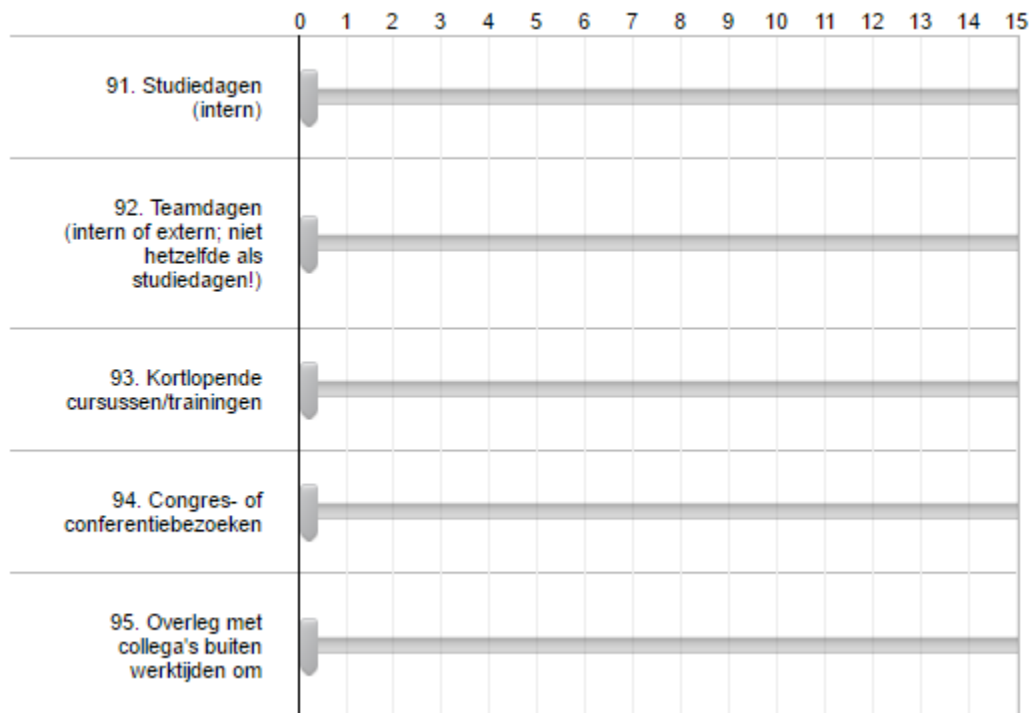
Tot slot zullen de laatste vragen gaan over hoeveel tijd u besteedt en heeft besteed aan professionaliseringsactiviteiten

Geef aan hoeveel *uur* u gemiddeld *per maand* bezig bent met de volgende professionaliseringsactiviteiten. Beweeg de schuif over de balk om het aantal uur te selecteren dat voor u van toepassing is, ook indien nul.





Geef aan hoeveel *dagen* u *sinds september 2015* gebruikt heeft voor of bezig bent geweest met de volgende professionaliseringsactiviteiten. Beweeg de schuif over de balk om het aantal dagen te selecteren dat voor u van toepassing is, ook indien nul.



Bijlage VI: Uitkomsten factoranalyses professionele ruimte

Tabel 8: Uitkomsten factoranalyse zeggenschap

	Factor				
	1	2	3	4	5
Ik kan deelnemen aan de evaluatie van plannen	.737				
Ik kan mee beslissen over welke verbeteringen mijn team doorvoert in de begeleiding van leerlingen	.719				
Samen met mijn team kan ik veranderingen aanbrengen in de manier waarop lesstof wordt aangeboden	.717				
In het uitvoeren van het schoolbeleid heb ik samen met mijn team de vrijheid om keuzes te maken over de inrichting van ons onderwijs	.715				
Ik kan deelnemen aan besprekingen over de voortgang van plannen	.715				
Ik heb zeggenschap over de inhoud van het teamplan	.710				
Samen met mijn team heb ik de mogelijkheid om keuzes te maken in onze didactische aanpak	.675				
Ik kan met mijn team voorstellen doen over de te hanteren onderwijsinrichting bij de directie of onderwijscommissie	.654				
Mijn team heeft de vrijheid om zelf te bepalen waar we ons mee bezig houden wat betreft onderwijsinrichting	.627				
Ik kan met mijn team overleg voeren over de pedagogische aanpak voor specifieke leerlingen	.490				
Ik kan kiezen voor een pedagogische aanpak die mijns inziens aansluit bij de huidige maatschappelijke ontwikkelingen		.831			
Ik kan kiezen voor een didactische aanpak die mijns inziens aansluit bij de huidige maatschappelijke ontwikkelingen		.754			
Ik kan keuzes maken in de didactische aanpak die ik hanteer		.666			
Ik heb zeggenschap over de wijze waarop ik leerlingen pedagogisch begeleid		.633			
Op mijn school ben ik de baas in mijn lessen		.499			

Ik ben vrij in hoe ik - binnen de visie van de school - leerlingen het best kan begeleiden in hun onderwijsleerproces	.483	
Ik kan kiezen voor een didactische aanpak die het best past bij de leerbehoefte van leerlingen	.482	
Ik ben vrij om in samenwerking met collega's vorm te geven aan onze professionele ontwikkeling	.682	
Collega's en ik hebben de ruimte om met en van elkaar te leren op de manier die wij goed vinden	.658	
Ik heb zeggenschap over de manier waarop ik aan professionalisering doe	.632	
Ik ben eigenaar over mijn eigen ontwikkelingsplan	.544	
Ik kan met mijn sectie meebeslissen over welke onderwijsinhoud het beste aansluit bij de visie van de school		.721
Ik kan op school samen met collega-leraren in mijn sectie uitwerking geven aan de leerstofinhouden	.348	.712
Ik heb het gevoel dat mijn sectie wezenlijk bij kan dragen aan onderwijsinhoud		.617
Met mijn sectie kan ik wijzigingen aanbrengen in het huidige curriculum		.561
Ik kan op het laatste moment nog aanpassingen maken in de onderwijsinhoud indien nodig		.771
Ik kan bepalen welke onderwijsinhoud het beste past bij de leerbehoefte van de leerlingen	.309	.717
Ik kan keuzes maken in de onderwijsinhoud die ik aanbied		.565

Tabel 9: Dimensies zeggenschap, betrouwbaarheid en verwijderde items

Zeggenschap team (Cronbach's $\alpha = .90$)
Ik kan deelnemen aan besprekingen over de voortgang van plannen
Ik kan deelnemen aan de evaluatie van plannen
Ik kan mee beslissen over welke verbeteringen mijn team doorvoert in de begeleiding van leerlingen
In het uitvoeren van het schoolbeleid heb ik samen met mijn team de vrijheid om keuzes te maken over de inrichting van ons onderwijs
Ik heb zeggenschap over de inhoud van het teamplan
Samen met mijn team kan ik veranderingen aanbrengen in de manier waarop lesstof wordt aangeboden
Samen met mijn team heb ik de mogelijkheid om keuzes te maken in onze didactische aanpak

Ik kan met mijn team voorstellen doen over de te hanteren onderwijsinrichting bij de directie of onderwijscommissie

Mijn team heeft de vrijheid om zelf te bepalen waar we ons mee bezig houden wat betreft onderwijsinrichting

Ik kan met mijn team overleg voeren over de pedagogische aanpak voor specifieke leerlingen

Zeggenschap sectie (Cronbach's $\alpha = .78$)

Ik kan met mijn sectie meebeslissen over welke onderwijsinhoud het beste aansluit bij de visie van de school

Ik kan op school samen met mijn collega-leraren in mijn sectie uitwerking geven aan de leerstofinhouden

Ik heb het gevoel dat mijn sectie wezenlijk bij kan dragen aan onderwijsinhoud

Met mijn sectie kan ik wijzigingen aanbrengen in het huidige curriculum

Zeggenschap onderwijsinrichting (Cronbach's $\alpha = .86$)

Ik kan kiezen voor een pedagogische aanpak die mijns inziens aansluit bij de huidige maatschappelijke ontwikkeling

Ik kan kiezen voor een didactische aanpak die mijns inziens aansluit bij de huidige maatschappelijke ontwikkelingen

Ik kan keuzes maken in de didactische inpak die ik hanteer

Ik heb zeggenschap over de wijze waarop ik leerlingen pedagogisch begeleid

Ik ben vrij in hoe ik – binnen de visie van de school – leerlingen het best kan begeleiden in hun onderwijsleerproces

Op mijn school ben ik de baas in mijn lessen

Ik kan kiezen voor een didactische aanpak die het best past bij de leerbehoefte van leerlingen

Zeggenschap onderwijsinhoud (Cronbach's $\alpha = .78$)

Ik kan op het laatste moment nog aanpassingen maken in de onderwijsinhoud indien nodig

Ik kan bepalen welke onderwijsinhoud het beste pas bij de leerbehoefte van de leerlingen

Ik kan keuzes maken in de onderwijsinhoud die ik aanbied

Zeggenschap kwaliteitsbeleid/professionele ontwikkeling (Cronbach's $\alpha = .79$)

Ik ben vrij om in samenwerking met collega's vorm te geven aan onze professionele ontwikkeling
Collega's en ik hebben de ruimte om met en van elkaar te leren op de manier die wij goed vinden

Ik heb zeggenschap over de manier waarop ik aan professionalisering doe

Ik ben eigenaar over mijn eigen ontwikkelingsplan

Verwijderde items

In samenwerking met mijn team kan ik het onderwijs voor bepaalde leerlingen op maat organiseren indien nodig

Er wordt voor mijn sectie beslist waar we ons mee bezig moeten houden wat betreft onderwijsinhoud (R)

Ik kan met mijn sectie buitenschoolse activiteiten organiseren

Ik voel me vrij om met mijn leidinggevende te bespreken welke doorgroeimogelijkheden ik zou willen benutten
 Ik heb de vrijheid om te beslissen welke inhoudelijke invulling voor mijn vak het beste aansluit bij de visie van de school/mijn sectie
 Ik kan zelf besluiten hoe ik mijn lessen inricht

Tabel 11: Uitkomsten factoranalyse mogelijkheden tot zeggenschap

	Factor	
	1	2
Bij ons op school is sprake van een leeromgeving waarbinnen het normaal is om bezig te zijn met professionele ontwikkeling en je eigen ontwikkelingsplan	.706	
Ik word vanuit mijn school gestimuleerd mijn eigen professioneel ontwikkelingsplan uit te stippelen	.661	
Ik krijg voldoende tijd om mij bezig te houden met mijn professioneel ontwikkelingsplan	.584	
Geld vormt geen barrière voor mijn professionele ontwikkeling	.550	
In mijn school worden ik en mijn team/afdeling/sector gestimuleerd om samen keuzes te maken over de onderwijsinrichting	.481	.367
Ik en mijn sectie krijgen voldoende tijd om plannen en keuzes te maken over onderwijshoud	.460	
Ik word door mijn leidinggevende in staat gesteld keuzes te maken in de pedagogische aanpak die ik hanteer		.709
Ik word door mijn leidinggevende in staat gesteld keuzes te maken in de didactische aanpak die ik hanteer		.680
In mijn school voel ik me gestimuleerd om eigen keuzes te maken in de onderwijshoud die ik aanbied	.331	.608
Ik word vertrouwd in het maken van goede keuzes over mijn professionele ontwikkeling	.359	.509

Tabel 12: Dimensies mogelijkheden tot zeggenschap, betrouwbaarheid en verwijderde items

<p>Factor 1 (Cronbach's $\alpha = .78$)</p> <p>Bij ons op school is sprake van een leeromgeving waarbinnen het normaal is om bezig te zijn met professionele ontwikkeling en je eigen ontwikkelingsplan</p> <p>Ik word vanuit mijn school gestimuleerd mijn eigen professioneel ontwikkelingsplan uit te stippelen</p> <p>Ik krijg voldoende tijd om mij bezig te houden met mijn professioneel ontwikkelingsplan</p> <p>Geld vormt geen barrière voor mijn professionele ontwikkeling</p> <p>In mijn school worden ik en mijn team/afdeling/sector gestimuleerd om samen keuzes te maken over de onderwijsinrichting</p> <p>Ik en mijn sectie krijgen voldoende tijd om plannen en keuzes te maken over onderwijsinhoud</p> <p>Factor 2 (Cronbach's $\alpha = .76$)</p> <p>Ik word door mijn leidinggevende in staat gesteld keuzes te maken in de pedagogische aanpak die ik hanteer</p> <p>Ik word door mijn leidinggevende in staat gesteld keuzes te maken in de didactische aanpak die ik hanteer</p> <p>In mijn school voel ik me gestimuleerd om eigen keuzes te maken in de onderwijsinhoud die ik aanbied</p> <p>Ik word vertrouwd in het maken van goede keuzes over mijn professionele ontwikkeling</p> <p>Verwijderde items</p> <p>Ik ervaar geen barrières als ik een idee wil aandragen bij de schoolleiding of onderwijscommissie</p> <p>Ik heb de mogelijkheid om mijn leerlingen te begeleiden zoals ik dat nodig acht</p> <p>Ik en mijn team/afdeling/sector krijgen voldoende mogelijkheden om plannen en keuzes te maken over bijvoorbeeld onze didactische, pedagogische en organisatorische aanpak</p> <p>Mijn sectie en ik krijgen voldoende informatie om gegronde keuzes te maken in de onderwijsinhoud die we aanbieden</p> <p>Ik heb toegang tot de informatie die ik nodig heb om gegronde keuzes te maken voor mijn professionele ontwikkeling</p>

Tabel 13: Dimensies en items professionele ruimte

<p>Zeggenschap team</p> <p>Ik kan deelnemen aan besprekingen over de voortgang van plannen</p> <p>Ik kan deelnemen aan de evaluatie van plannen</p> <p>Ik kan mee beslissen over welke verbeteringen mijn team doorvoert in de begeleiding van leerlingen</p> <p>In het uitvoeren van het schoolbeleid heb ik samen met mijn team de vrijheid om keuzes te maken over de inrichting van ons onderwijs</p> <p>Ik heb zeggenschap over de inhoud van het teamplan</p> <p>Samen met mijn team kan ik veranderingen aanbrengen in de manier waarop lesstof wordt aangeboden</p> <p>Samen met mijn team heb ik de mogelijkheid om keuzes te maken in onze didactische aanpak</p>

Ik kan met mijn team voorstellen doen over de te hanteren onderwijsinrichting bij de directie of onderwijscommissie

Mijn team heeft de vrijheid om zelf te bepalen waar we ons mee bezig houden wat betreft onderwijsinrichting

Ik kan met mijn team overleg voeren over de pedagogische aanpak voor specifieke leerlingen

Zeggenschap sectie

Ik kan met mijn sectie meebeslissen over welke onderwijsinhoud het beste aansluit bij de visie van de school

Ik kan op school samen met mijn collega-leraren in mijn sectie uitwerking geven aan de leerstofinhouden

Ik heb het gevoel dat mijn sectie wezenlijk bij kan dragen aan onderwijsinhoud

Met mijn sectie kan ik wijzigingen aanbrengen in het huidige curriculum

Zeggenschap individueel onderwijsinrichting

Ik kan kiezen voor een pedagogische aanpak die mijns inziens aansluit bij de huidige maatschappelijke ontwikkeling

Ik kan kiezen voor een didactische aanpak die mijns inziens aansluit bij de huidige maatschappelijke ontwikkelingen

Ik kan keuzes maken in de didactische inpak die ik hanteer

Ik heb zeggenschap over de wijze waarop ik leerlingen pedagogisch begeleid

Ik ben vrij in hoe ik – binnen de visie van de school – leerlingen het best kan begeleiden in hun onderwijsleerproces

Op mijn school ben ik de baas in mijn lessen

Ik kan kiezen voor een didactische aanpak die het best past bij de leerbehoefte van leerlingen

Zeggenschap individueel onderwijsinhoud

Ik kan op het laatste moment nog aanpassingen maken in de onderwijsinhoud indien nodig

Ik kan bepalen welke onderwijsinhoud het beste pas bij de leerbehoefte van de leerlingen

Ik kan keuzes maken in de onderwijsinhoud die ik aanbied

Zeggenschap kwaliteitsbeleid / professionele ontwikkeling

Ik ben vrij om in samenwerking met collega's vorm te geven aan onze professionele ontwikkeling
Collega's en ik hebben de ruimte om met en van elkaar te leren op de manier die wij goed vinden

Ik heb zeggenschap over de manier waarop ik aan professionalisering doe

Ik ben eigenaar over mijn eigen ontwikkelingsplan

Mogelijkheden tot zeggenschap

Bij ons op school is sprake van een leeromgeving waarbinnen het normaal is om bezig te zijn met professionele ontwikkeling en je eigen ontwikkelingsplan

Ik word vanuit mijn school gestimuleerd mijn eigen professioneel ontwikkelingsplan uit te stippelen

Ik krijg voldoende tijd om mij bezig te houden met mijn professioneel ontwikkelingsplan

Geld vormt geen barrière voor mijn professionele ontwikkeling

In mijn school worden ik en mijn team/afdeling/sector gestimuleerd om samen keuzes te maken over de onderwijsinrichting

Ik en mijn sectie krijgen voldoende tijd om plannen en keuzes te maken over onderwijsinhoud

Ik word door mijn leidinggevende in staat gesteld keuzes te maken in de pedagogische aanpak die ik hanteer

Ik word door mijn leidinggevende in staat gesteld keuzes te maken in de didactische aanpak die ik hanteer

In mijn school voel ik me gestimuleerd om eigen keuzes te maken in de onderwijsinhoud die ik aanbied

Ik word vertrouwd in het maken van goede keuzes over mijn professionele ontwikkeling