



Het belang van schoolvisie
voor schoolcultuur en
betrokkenheid van docenten

Ester Moraal

Het belang van schoolvisie voor schoolcultuur en betrokkenheid van docenten

Ester Moraal

Colofon

Design en lay-out: Ferdinand van Nispen, *my-thesis.nl*
printed by Proefschriftenprinten.nl, Ede NL



**rijksuniversiteit
groningen**

Het belang van schoolvisie voor schoolcultuur en betrokkenheid van docenten

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Rijksuniversiteit Groningen
op gezag van de
rector magnificus prof. dr. ir. J.M.A. Scherpen
en volgens besluit van het College voor Promoties.

De openbare verdediging zal plaatsvinden op

donderdag 2 november 2023 om 11.00 uur

door

Ester Moraal

geboren op 8 juni 1979

Promotor

Prof. dr. K. van Veen

Copromotor

Dr. C.J.M. Suhre

Beoordelingscommissie

Prof. dr. N.A. Bos

Prof. dr. W.H.A. Hofman

Dr. J. Imants

Het belang van schoolvisie voor schoolcultuur en betrokkenheid van docenten

Inhoudsopgave

	Voorwoord	11
Hoofdstuk 1	Inleiding	17
1.1	Introductie	19
1.2	Theoretisch kader	21
1.2.1	De Nederlandse context: vrijheid van onderwijs	21
1.2.2	Een uitgesproken schoolvisie	22
1.2.3	Schoolvisie als basis voor een schoolcultuur als professionele leergemeenschap	24
1.2.4	Betrokkenheid van docenten	28
1.2.5	Loopbaanfasen van docenten	30
1.3	Onderzoeksvragen	32
1.4	Onderzoeksaanpak	33
1.5	Opbouw van het proefschrift	36
Hoofdstuk 2	Een verkenning van de relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten	39
2.1	Samenvatting	40
2.2	Inleiding	40
2.3	Theoretisch kader	41
2.3.1	Schoolcultuur	41
2.3.2	Professionaliseringsactiviteiten	44
2.3.3	Deze studie	44
2.4	Methode	45
2.4.1	Selectie scholen	45
2.4.2	Context	45
2.4.3	Participanten	46
2.4.4	Instrument	47
2.4.5	Dataverzameling	47
2.4.6	Data-analyse	47
2.5	Resultaten	50
2.5.1	Vrijeschool	50
2.5.2	Reguliere school	54
2.6	Conclusie en discussie	58

Hoofdstuk 3	Een verkenning van de rol van een uitgesproken schoolvisie bij betrokkenheid van ervaren docenten	63
3.1	Samenvatting	65
3.2	Inleiding	65
3.3	Theoretisch kader	67
3.3.1	Schoolvisie	67
3.3.2	Betrokkenheid	67
3.3.3	Ervaren docenten	70
3.3.4	Huidige studie	71
3.4	Methode	71
3.4.1	Twee schoolsituaties	71
3.1.2	Instrument	72
3.4.3	Participanten	73
3.4.4	Dataverzameling	73
3.4.5	Data-analyse	74
3.5	Resultaten	75
3.5.1	Gedeelde schoolvisie	75
3.5.2	Verschillen in componenten van betrokkenheid van docenten per school	76
3.5.3	Verschillen in bronnen van betrokkenheid in de scholen	76
3.6	Conclusie en discussie	79
Hoofdstuk 4	De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap	85
4.1	Samenvatting	87
4.2	Inleiding	87
4.3	Theoretisch kader	89
4.3.1	Schoolvisie en de vrijheid van onderwijs	89
4.3.2	Schoolcultuur als professionele leergemeenschap	90
4.3.3	Loopbaanfasen	92

4.4	Methode	93
4.4.1	Steekproef	94
4.4.2	Constructie vragenlijst	96
4.4.3	Procedure voor afname	98
4.4.4	Factoranalyses	99
4.4.5	Data-analyse	100
4.5	Resultaten	101
4.6	Conclusie en discussie	104
4.6.1	Beperkingen en vervolgonderzoek	107
4.6.2	Praktische implicaties	109
Hoofdstuk 5	De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en betrokkenheid van docenten	113
5.1	Samenvatting	115
5.2	Inleiding	115
5.3	Theoretisch kader	116
5.3.1	Betrokkenheid: drie componenten	116
5.3.2	Uitgesproken schoolvisie	118
5.3.3	Gedeelde schoolvisie	119
5.3.4	Werkervaring en sekse	120
5.4	Onderzoeksvragen	121
5.5	Methode	122
5.5.1	Dataverzameling	122
5.5.2	Variabelen	124
5.5.3	Factorstructuur van de vragenlijst	126
5.5.4	Dataset	127
5.5.5	Analyses	128
5.6	Resultaten	129
5.6.1	Gedeelde schoolvisie op scholen met een uitgesproken schoolvisie	129
5.6.2	Betrokkenheid op scholen met verschillende schoolvisies	130
5.7	Conclusie en discussie	133

Hoofdstuk 6	Conclusie	139
6.1	Inleiding	141
6.2	Onderzoeksresultaten en conclusies	142
6.3	Discussie	149
	6.3.1 Vrijheid van onderwijs	149
	6.3.2 Levensfasebewust personeelsbeleid	150
6.4	Kantttekeningen	151
6.5	Vervolgonderzoek	152
6.6	Implicaties voor de praktijk	154
	Literatuur	159
	Engelse samenvatting	169
	Auteursinformatie	182
	Appendix	183
	Dankwoord	190



Sportklas Lij2

- Groep 1 JMW en Mauer → To → Tackman
- Groep 2 Zwa → To → Tackman
- Groep 3 OSC → To → Tackman
- Groep 4 RBM → To → Tackman
- Groep 5 SMS → To → Tackman
- Groep 6 Lats → To → Tackman

Princip de
with constant shots ∇ ∇
0

Voorwoord

- Willy:* Deze school moet écht iets doen aan de overgangsnormen. Het niveau van de leerlingen is de afgelopen twintig jaar enorm gedaald. Er zitten potverdorie allemaal havisten in mijn 5 vwo.
- Ester:* Hoe weet je dat het havisten zijn Willy?
- Willy:* Ze hebben gewoon het niveau niet. We zijn te soepel in de onderbouw, omdat de directie zoveel mogelijk leerlingen binnenboord wil houden. We laten iedereen maar overgaan. En nu zitten we in de bovenbouw met de gebakken peren.
- Ester:* Het is de vraag of de directie daar iets aan kan doen. Ze geven geen les, beoordelen niet en zitten niet bij de overgangsvergaderingen.
- Willy:* Dat zouden ze eens moeten doen Ester! In plaats van die onderwijskundige op ons afsturen, die dan een cijferanalyse gaat doen en gaat vertellen dat je resultaten in 5 vwo omhoog moeten en dat je daar weer één of andere professionalisering voor moet volgen.
- Ester:* Zouden de resultaten er dan beter van worden als de directie weer ging lesgeven?
- Willy:* Dat zijn ze toch allang verleerd?! Als ze het ooit konden. Sommige mensen gaan het management in omdat ze voor de klas incapabel zijn. Ze doen het voor de status. Omdat de status van een docent ook gewoon laag is he? Je wordt als academicus echt onderbetaald in het onderwijs. In het bedrijfsleven ...
- Ester:* Ik kom uit het bedrijfsleven en ik vind het salaris hier nog niet zo slecht hoor! Zeker niet als je onze 12 weken vakantie per jaar meerekent.
- Willy:* Ze gaan ons van die zeven weken zomervakantie anders wel mooi een week afpakken.
- Ester:* Nou zeg. Wat een gemopper. Als het allemaal zó erg is, dan vraag ik me af: wat maakt eigenlijk dat je hier nog werkt?
- Willy:* (na een lange stilte) Ik kan niks anders

Dit gesprek vond een jaar of tien geleden plaats op de middelbare school waar ik werkte. We hadden pauze en zaten met een groep docenten aan tafel. Ik zat naast Willy¹ (51 jaar, ongeveer 25 jaar ervaring), een docent die met plezier leek les te geven, ook al mopperde Willy wel eens als we met deze groep docenten pauzeerden. Toen Willy op een dag mopperde over de school en over het werk als docent, vroeg ik waarom Willy hier dan

¹ Willy is niet de echte naam van deze collega.

nog werkte. Het antwoord vond ik onthutsend: “ik kan niks anders.” Ik zag Willy als een collega met veel talenten, die het leuk vond om op deze school les te geven. Een docent met veel humor, iemand die bovendien breed inzetbaar was en over wie leerlingen heel enthousiast waren. Ik zag Willy niet als iemand die zichzelf iedere ochtend in de spiegel aankijkt en tegen zichzelf zegt: “ik doe dit, omdat ik niks anders kan.” Tot op het moment van ons gesprekje.

Ik wilde weten of het écht zo was, dat er docenten zijn die voor de klas blijven staan omdat ze denken dat ze niks anders kunnen. Ik wilde weten of er ook andere, positieve, verbindingen zijn met het werk, en zo ja: welke? Ik wilde weten of het uitmaakt in welke fase van de loopbaan een docent zit. En of het ertoe doet op welke school een docent werkt. En wie zijn of haar collega's zijn. En als de schoolleiding al niet meer kan lesgeven, wat ze dan wél kan doen om een positieve beleving van het werk van docenten te versterken?

Mijn nieuwsgierigheid resulteerde in een promotieonderzoek en in dit proefschrift.

Wat is goed rentmeesterschap?

Voedsel op de plank
en ontbossing
of
Extreme armoede en
geen ontbossing



Hoofdstuk 1

Inleiding

Artikel 23 uit de Nederlandse Grondwet:

1. *Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.*
2. *Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.*
3. *Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.*
4. *In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal openbare scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven, al dan niet in een openbare school.*
5. *De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.*
6. *Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.*
7. *Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.*
8. *De regering doet jaarlijks van de staat van het onderwijs verslag aan de Staten-Generaal.*

1.1 Introductie

Het onderwijs is gebaat bij betrokken docenten die (blijven) werken aan hun ontwikkeling. De manier waarop scholen en het werk van docenten zijn georganiseerd, zijn hierin sterk bepalend (Imants & Van Veen, 2023). Scholen die een professionele leergemeenschap vormen, waar docenten gezamenlijk en gericht werken aan hun professionele ontwikkeling, hebben een positief effect op het lesgeven van docenten (Vescio, Ross, & Adams, 2008) en het leren van leerlingen (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011). Docenten die betrokken zijn in termen van dat zij een psychologische verbondenheid ervaren met hun werk, leveren een positieve bijdrage aan het leren van leerlingen (Meyer, Morin, Stanley, & Maltin, 2019; Park, 2005; Sun, 2015), zijn minder vaak afwezig (Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnysky, 2002), hebben een lager ziekteverzuim (Ostroff, 1992) en hebben minder intenties om het beroep te verlaten (De Neve & Devos, 2017; Morin, Meyer, McInerney, Marsh, & Ganotice, 2015). Zowel professionele ontwikkeling als betrokkenheid van docenten zijn onder andere gerelateerd aan de schoolcontext waarin docenten werken (Hulpia, Devos, & Van Keer, 2011).

De schoolcontext waarin docenten in Nederland werken, is uniek te noemen. Zowel leerlingen als docenten hebben de mogelijkheid om te kiezen voor een school met een visie die past bij de eigen overtuigingen. Scholen in Nederland worden, ongeacht hun visie, op dezelfde manier gefinancierd door de overheid. Dit is vastgelegd in artikel 23 van de Grondwet. In andere landen zijn scholen die hun onderwijs baseren op een levensbeschouwelijke of pedagogisch-didactische visie meestal privéscholen, die (gedeeltelijk) worden gefinancierd door ouders. Daardoor zijn deze scholen in het buitenland vooral toegankelijk voor kinderen van welgestelde ouders. In Nederland worden scholen met een levensbeschouwelijke of pedagogisch-didactische visie door de overheid op dezelfde manier bekostigd als scholen zonder uitgesproken visie.

Scholen in Nederland hebben in vergelijking met scholen in andere landen veel autonomie, niet alleen als het gaat om onderwijsvisie en pedagogisch-didactische aanpak, maar ook als het gaat om bijvoorbeeld bedrijfsvoering en personeelsbeleid (Scheerens, 2016). Die vrijheid is de afgelopen decennia toegenomen (Scheerens, 2016). Niet alleen de vrijheid van onderwijs is echter opgenomen in artikel 23. Het artikel beschrijft óók dat de overheid eisen moet stellen aan de deugdelijkheid van het onderwijs. De overheid ziet in Nederland toe op de kwaliteit van onderwijs, de naleving van de onderwijswet- en regelgeving en op de financiële rechtmatigheid, -doelmatigheid en -continuïteit (Inspectie van het Onderwijs, 2022). In 2000

betekende dit voor vrijescholen bijvoorbeeld dat hun leerlingen vanaf dat moment moesten gaan deelnemen aan de centrale eindexamens, wat zij daarvoor niet deden. Als vrijescholen op deze manier niet tegemoet zouden komen aan de kwaliteitseisen van de overheid, zouden zij niet langer door de overheid gefinancierd worden. De tendens is dat het toezicht op kwaliteit door de overheid de afgelopen jaren strenger is geworden (Scheerens, 2016). Dit levert een spanning op met de autonomie van scholen (Onderwijsraad, 2019). In recente discussies over deze spanning tussen overheidszorg enerzijds en vrijheid van scholen anderzijds ligt de nadruk op de naleving van de onderwijswetgeving en op ordelijke bedrijfsvoering door scholen, maar vooral op de mate waarin de overheid moet toezien op kwaliteit. De kwaliteitsopvattingen van de overheid overlappen niet noodzakelijkerwijs met die van scholen en gaan hier soms zelfs tegenin. Hoe meer de overheid invult wat zij verstaat onder 'kwaliteit', hoe beperkter de ruimte is om op schoolniveau 'kwaliteit' in te vullen volgens de visie van de school. Deze spanning tussen overheidszorg enerzijds en vrijheid van scholen anderzijds is recent goed zichtbaar geworden in de discussie over de invulling van burgerschapsonderwijs (Onderwijsraad, 2021). De aanleiding hiervoor werd gevormd door een aantal incidenten op reformatorische scholen en islamitische scholen. De Onderwijsraad adviseerde naar aanleiding van de incidenten om de uitgangspunten van de democratische rechtsstaat meer centraal te stellen (Onderwijsraad, 2021). Scholen moeten aandacht besteden aan democratisch burgerschap en de democratische rechtsstaat moet het normatieve kader vormen waarbinnen leerlingen leren hoe zij kunnen functioneren in een open en vrije samenleving. Nog steeds hebben scholen de ruimte om op basis van hun visie ook eigen overtuigingen en opvattingen tot uitdrukking te brengen in het onderwijs, maar zij mogen daarbij niet buiten het normatieve kader van de democratische rechtsstaat gaan (Onderwijsraad 2021).

Scholen mogen dus van elkaar verschillen maar wel binnen bepaalde kaders. Wetenschappelijk onderzoek waarin Nederlandse scholen op basis van hun schoolvisie worden vergeleken is schaars. Dijkstra (2012) vergeleek gereformeerde scholen met reguliere scholen (regulier in de betekenis van het niet hebben van een onderwijsvisie gebaseerd op een specifieke levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische principes), Sins en Van der Zee (2015) maakten een vergelijking tussen daltonscholen en reguliere scholen en Steenbergen (2009) vergeleek vrijescholen met reguliere scholen. Zij richtten zich op prestaties van leerlingen op het gebied van rekenen en/of taal, op taakmotivatie en op plezier in leren. Studies naar wat de vrijheid van onderwijs betekent voor het werk van docenten, bijvoorbeeld voor hun

professionalisering en betrokkenheid, zijn in Nederland nog nauwelijks voorhanden. Dat is opmerkelijk. We weten namelijk uit onderzoek in andere sectoren, zoals de overheid (Jensen, Andersen, & Jacobsen, 2018) of de commerciële sector (Zhang & Bloemer, 2011) dat een uitgesproken en heldere organisatievisie een positief effect heeft op hoe medewerkers hun werk ervaren. Ook in het onderwijs lijkt schoolvisie een van de belangrijkste kenmerken van de schoolcontext als het gaat om betrokkenheid en professionele ontwikkeling van docenten (Kools, 2020; Opfer & Pedder, 2011).

Dit is ook interessant in het kader van de ontwikkeling van loopbaan van docenten, waarvan het beeld bestaat dat de productiviteit afneemt, naarmate docenten ouder worden (Berben, et al. 2013). De gemiddelde leeftijd van docenten ligt hoger dan die van de rest van de beroepsbevolking en meer dan 40 procent van de docenten is ouder dan 50 jaar (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Van deze groep is bekend dat bij een deel het enthousiasme om zich te ontwikkelen afneemt, evenals de betrokkenheid bij het werk (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007). Gezien de omvang van deze groep en de behoefte aan betrokken docenten die, ook in latere fasen van hun loopbaan, willen blijven werken aan hun ontwikkeling, is het opvallend dat er nog niet is onderzocht wat vrijheid van onderwijs betekent voor de betrokkenheid en professionalisering van docenten in Nederland.

Tegen deze achtergrond wordt in dit proefschrift de rol van schoolvisie onderzocht voor de cultuur van de school, en voor de professionalisering en de betrokkenheid van docenten in verschillende fasen van hun loopbaan.

1.2 Theoretisch kader

1.2.1 De Nederlandse context: vrijheid van onderwijs

In Nederland is de 'vrijheid van onderwijs' wettelijk vastgelegd. De vrijheid van onderwijs impliceert dat ouders het recht hebben om hun kinderen te laten onderwijzen in lijn met hun eigen overtuigingen en opvattingen, waarbij alle scholen op dezelfde manier worden gefinancierd door de overheid.

Vrijheid van onderwijs heeft betrekking op de 'richting' en de 'inrichting' van het onderwijs. In 1917 werden, na het aannemen van het wetsartikel, aanvankelijk twee richtingen onderscheiden: openbaar onderwijs en bijzonder onderwijs, dat destijds scholen met een protestants-christelijke en katholieke grondslag betrof. Het openbaar onderwijs viel onder het openbaar bestuur van gemeenten en rijk, terwijl het bijzonder onderwijs onder de verantwoordelijkheid viel van schoolbesturen, die toen

nog veelal uit ouders bestonden. Tot het bijzonder onderwijs worden tegenwoordig naast de christelijke scholen (evangelisch, gereformeerd, protestants-christelijk, reformatorisch en katholiek) ook scholen met een antroposofische, islamitische of joods-orthodoxe richting gerekend (Onderwijsraad, 2019). Niet op alle bijzondere scholen in Nederland speelt levensovertuiging nog een bepalende rol. Met name op katholieke en protestants-christelijke scholen is de leerlingenpopulatie sterk gemengd qua levensbeschouwelijke achtergrond (Faber, 2012).

Naast 'vrijheid van richting' geldt ook 'vrijheid van inrichting'. Scholen mogen, binnen de wettelijke kaders, zelf beslissen over de inrichting van de organisatie en over de pedagogisch-didactische visie. De vrijheid van inrichting bood in de eerste helft van de twintigste eeuw de mogelijkheid tot het stichten van scholen met een specifiek pedagogisch-didactisch concept, zoals montessori-, dalton- en jenaplanscholen en recent bijvoorbeeld agorascholen, democratische scholen en scholen voor gepersonaliseerd onderwijs. Een bijzondere groep wordt gevormd door vrijescholen, die gebruik maken van zowel de vrijheid van richting (op grond van een antroposofische levensovertuiging) als de vrijheid van inrichting (op grond van de uit de levensovertuiging voortkomende pedagogische opvattingen van Rudolf Steiner).

De wettelijk vastgelegde vrijheid van onderwijs maakt dat Nederland betrekkelijk veel scholen kent met een uitgesproken schoolvisie (in de zin van dat het expliciet is gebaseerd op levensbeschouwelijke en/of pedagogisch-didactische principes), en ook dat scholen met een uitgesproken visie toegankelijk zijn voor alle leerlingen die zich daarmee verbonden voelen, ongeacht het inkomen van hun ouders. De Nederlandse situatie verschilt daarin wezenlijk van die in andere landen, waar scholen met een levensovertuiging en vernieuwingsscholen meestal privéscholen zijn, die in de praktijk vaak alleen toegankelijk zijn voor kinderen van ouders die voldoende financiële middelen hebben om de hoge schoolkosten te betalen. Ook docenten kunnen in Nederland – in tegenstelling tot sommige andere landen – een school kiezen met een visie die aansluit bij hun overtuigingen.

1.2.2 Een uitgesproken schoolvisie

In dit proefschrift verstaan we onder schoolvisie een concrete weergave van hoe de ideale school eruitziet. Deze weergave bevat een beschrijving van de doelen die de school nastreeft (DuFour & Eaker, 1998; Gurley, Peters, Collins, & Fifolt, 2015). Een uitgesproken schoolvisie omschrijven we als een visie die – gebaseerd op specifieke levensbeschouwelijke en/of op specifieke pedagogisch-didactische principes – een

helder, expliciet en onderscheidend antwoord geeft op de vraag “What do we hope to become?” Een uitgesproken schoolvisie geeft ouders, leerlingen en docenten een beeld van wat ze van het onderwijsaanbod mogen verwachten (DuFour & Eaker, 1998; Isaacson & Bamburg, 1992).

Het startpunt voor onderzoek naar scholen met een uitgesproken schoolvisie vormt de bekende publicatie van Coleman, Hoffer en Kilgore (1982). Zij concludeerden dat katholieke scholen in de Verenigde Staten succesvoller zijn dan publieke scholen in het vergroten van de onderwijskansen van leerlingen uit achterstandsgroepen. Coleman en Hoffer (1987) schreven dit onder andere toe aan de uitgesproken schoolvisie op katholieke scholen, die de basis zou vormen voor een ‘waardengemeenschap’, een sociaal netwerk met min of meer gedeelde waarden waardoor een positief en stimulerend klimaat in scholen kan ontstaan. Nederlandse publicaties waarin scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke schoolvisie worden vergeleken met reguliere scholen bevestigen dit beeld niet, althans niet als het gaat om prestaties van leerlingen. Studies op gereformeerde scholen (Dijkstra, 1992) en vrijescholen (Steenbergen, 2009), lieten nauwelijks verschillen zien met reguliere scholen zonder uitgesproken visie als het gaat om leerlingprestaties. Steenbergen (2009) constateerde wel dat leerlingen van vrijescholen in relatie tot leerlingen van reguliere scholen beter leren en meer plezier houden in leren, maar hun onderwijsresultaten waren niet beter (of zelfs slechter) dan die van leerlingen op reguliere scholen. Ook op traditionele vernieuwingsscholen, waarbij de uitgesproken visie is gebaseerd op pedagogisch-didactische opvattingen, zijn er nauwelijks verschillen in cognitieve leerlingprestaties in vergelijking met scholen zonder uitgesproken visie (Sins & Van der Zee, 2015). Dat een uitgesproken schoolvisie er voor de prestaties van leerlingen weinig toe doet, wil nog niet zeggen dat dit ook voor de werkbeleving van docenten geldt. Werknemers bij de overheid (Jensen et al., 2018) en in de commerciële sector (Zhang & Bloemer, 2011) ervaren dat een uitgesproken organisatievisie een positief effect heeft op hun werkbeleving. Ook is bekend dat scholen waar docenten de visie van de school onderschrijven, een open cultuur hebben waar docenten vaker bereid zijn om van elkaar te leren (Little, 1993; Rosenholz, 1991). Op grond van wat bekend is uit onderzoek naar schoolorganisaties, waarin schoolvisie een belangrijk element is, is het de moeite waard om te onderzoeken of een uitgesproken schoolvisie invloed heeft op de manier waarop docenten hun werk beleven en zich professioneel ontwikkelen.

1.2.3 Schoolvisie als basis voor een schoolcultuur als professionele leergemeenschap

Uit onderzoek naar schoolorganisaties is bekend dat schoolvisie een rol kan spelen bij de cultuur van scholen, evenals bij professionalisering en betrokkenheid van docenten (Little, 2012; Maslowski, 2001; Imants & Van Veen, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Centrale veronderstelling in dit domein van onderzoek is dat de manier waarop de school is georganiseerd sterk bepalend is voor de kwaliteit van het onderwijs, de manier waarop docenten werken en de manier waarop docenten zich professioneel ontwikkelen.

Scholen zijn veelal zo georganiseerd dat docenten hun werk grotendeels alleen kunnen doen (Kwakman, 2001; Van Veen, 2008). Ze zijn individueel verantwoordelijk voor de voorbereiding en uitvoering van lessen en kunnen er hun eigen opvattingen en doelstellingen op na houden. In de organisatiekunde werden scholen daarom aangeduid als ‘losjes gekoppelde systemen’ (Weick, 1976), wat nog altijd grotendeels van toepassing is op het reguliere onderwijs. Sommige docenten zien de autonome aard van het werk en daarbij behorende privacy als een aantrekkelijk aspect van het beroep (Little, 1991). Het is echter bekend dat het (voort)bestaan van deze privacy de kwaliteit van het onderwijs niet ten goede komt: docenten voelen na verloop van tijd minder behoefte om zich te blijven ontwikkelen (OECD, 2009). Ook hun betrokkenheid neemt na verloop van tijd af (Day et al., 2007).

In het onderzoek naar de organisatie van scholen hebben diverse auteurs zich sinds de jaren tachtig afgevraagd hoe het onderwijs anders georganiseerd kan worden, zodat docenten minder geïsoleerd werken, meer bezig zijn met hun professionele ontwikkeling en betrokken blijven, ook als ze langer werkzaam zijn in het beroep. Het gedachtengoed over *lerende organisaties* (Senge, 1990) was gebaseerd op het idee dat je organisaties zo zou kunnen inrichten dat niet alleen de werknemers leren, maar ook de organisatie als geheel. In lerende organisaties breiden mensen voortdurend hun vermogen uit om de doelen die zij werkelijk nastreven te bewerkstelligen, krijgt collectieve ambitie de ruimte en leren mensen samen (Senge, 1990). Ook van scholen werd steeds meer verwacht dat ze niet alleen maar onderwijs aanbieden, maar dat ze ook leren (Darling-Hammond, 1996, p. 5). Dit idee over het leren in en van organisaties werd verder uitgewerkt in onder meer concepten als *communities of practice* en *professional learning communities*. Wenger (1998) introduceerde het begrip *community of practice*. Hiermee wordt een groep beroepsbeoefenaars aangeduid die rond een bepaald thema, veelal tijdelijk, kennis en vaardigheden uitwisselen en gemeenschappelijk kennis of een gezamenlijk handelingsrepertoire ontwikkelen

(Wenger, 1998; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). In dezelfde tijd won het begrip *professional learning communities* (vanaf nu in het Nederlands aangeduid als ‘professionele leergemeenschappen’) aan populariteit, waarbij wordt nagedacht hoe scholen structureel kunnen worden ingericht als leergemeenschap (Hord, 1997; Kruse, Louis, & Bryk, 1993; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Hoewel er variaties zijn in de manier waarop al deze concepten worden gedefinieerd (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011), hebben lerende organisaties, communities of practice en professionele leergemeenschappen gemeen dat een gedeelde visie en gemeenschappelijke ambities worden benadrukt en worden gezien als basis voor een samenwerking tussen en professionalisering van medewerkers. Op grond hiervan is het interessant om te onderzoeken of een uitgesproken schoolvisie invloed heeft op de professionele cultuur in scholen en de wijze waarop docenten betrokken zijn en zich blijven ontwikkelen.

Schoolcultuur is een generieke term voor de gangbare opvattingen, waarden en normen in een school, die tot uitdrukking komen in zichtbaar gedrag: handelingen, routines en rituelen (Maslowski, 2001). In dit proefschrift bekijken we de cultuur van scholen door de lens van professionele leergemeenschappen. De term ‘professionele leergemeenschap’ wordt ook gebruikt voor gecoördineerde docentactiviteiten in daarvoor samengestelde teams, maar in dit proefschrift gaat het daar dus niet om, maar om een meer holistische benadering van de schoolcultuur als professionele leergemeenschap. Kenmerken voor professionele leergemeenschappen zijn een gedeelde schoolvisie, gedeelde waarden en opvattingen en onderling vertrouwen (Hord, 1997; Stoll & Kools, 2017), die tot uitdrukking komen in gezamenlijke en gerichte professionalisering op de werkvloer (Little, 2012; Stoll et al., 2006; Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017; Warwas & Helm, 2018). Deze aspecten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap worden hieronder verder uitgewerkt.

Gedeelde schoolvisie

Van een schoolcultuur met gedeelde schoolvisie is sprake als docenten zich kunnen identificeren met de visie van de school waar ze lesgeven, omdat deze past bij hun eigen waarden en overtuigingen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Het delen van de schoolvisie gaat daarmee verder dan “just agreeing with a good idea” (Isaacson & Bamberg, 1992, p. 42). Docenten die de schoolvisie delen, onderschrijven de doelen die door de school worden nagestreefd en kunnen zich vinden in de educatieve middelen en methoden die (moeten) worden gebruikt (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Deze docenten voelen zich

prettiger (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Wang & Hall, 2019), zijn gemotiveerder (Skaalvik & Skaalvik, 2011) en geëngageerder (Li, Wang, You, & Gao, 2015) dan docenten die de visie niet delen. Een gedeelde schoolvisie heeft een positief effect op betrokkenheid van docenten (Bryk, Lee, & Holland, 1993; Bryk & Schneider, 2002; Edwards, 2003; McInerney, Canotice, Kind, Marsh, & Morin, 2015; Nguni, Slegers, & Denessen, 2006; Riehl & Sipple, 1996). Een veronderstelling in dit proefschrift is dat een uitgesproken schoolvisie, die gebaseerd is op specifieke levensbeschouwelijke en/of pedagogisch-didactische principes, veelal ook in hoge mate een gedeelde schoolvisie is. Dit zal worden onderzocht in hoofdstuk 3, 4 en 5.

Gedeelde waarden en opvattingen

Van een schoolcultuur met gedeelde waarden en opvattingen is sprake als docenten zich kunnen identificeren met de waarden en opvattingen in het team waar ze werken; als ze dezelfde ideeën hebben over leren en lesgeven als hun collega's (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Waarden en opvattingen kunnen betrekking hebben op leren en onderwijzen, bijvoorbeeld of de focus leerstof- of leerlinggericht moet zijn (De Vries, Van de Grift & Jansen, 2014) en op doelen van het onderwijs, die kunnen worden gezien als kwalificerend of socialiserend (Biesta, Priestly, & Robinson, 2015; Denessen, 1999). Hoewel diverse auteurs "shared vision and values" (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; Huffman, 2003; Kools, 2020; Stoll & Kools, 2017) in één adem noemen, zijn 'gedeelde schoolvisie' en 'gedeelde waarden en opvattingen' twee verschillende dingen. In een schoolcultuur met een gedeelde schoolvisie identificeren docenten zich met de visie van de school, terwijl docenten zich in een schoolcultuur met gedeelde waarden en opvattingen identificeren met de gedeelde overtuigingen van hun collega's in het team (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Wanneer docenten in een team op één lijn zitten wat betreft hun waarden en opvattingen, kan dat een positief effect hebben op hun bereidheid tot samenwerking en professionalisering (Kraft & Papay, 2014; Admiraal et al., 2016) en daarmee uiteindelijk op het leren van leerlingen (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Vescio, Ross, & Adams, 2008).

Onderling vertrouwen

Hoy en Tschannen-Moran (2003, p. 183) omschrijven onderling vertrouwen als de bereidheid van docenten om zich kwetsbaar op te stellen, gebaseerd op de aanname dat collega's welwillend, betrouwbaar en open zullen zijn. In professionele leergemeenschappen is het onderlinge vertrouwen gebaseerd op gedeelde professionele opvattingen van individuen in relatie tot de visie van een organisatie,

wat omschreven kan worden als 'organisch vertrouwen' (Bryk & Schneider, 2002). Organisch vertrouwen komt vooral voor in kleinschalige gemeenschappen met gedeelde opvattingen en is tegengesteld aan 'contractueel vertrouwen', dat voorkomt in organisaties waar de basis voor sociaal contact wordt gevormd door materiele overwegingen in plaats van door gedeelde professionele opvattingen. In een schoolcultuur met onderling vertrouwen voelen docenten zich veilig en gerespecteerd (Vedder-Weiss, Segal, & Lefstein, 2019). Als onderling vertrouwen in de schoolcultuur ontbreekt, kunnen docenten juist bang te zijn voor de reacties van collega's (Parker, Patton, & Tannehill, 2012), geneigd zijn om hun privacy te bewaken of om een defensieve houding aan te nemen (Schechter, 2012) en eerder tegenover elkaar dan naast elkaar staan (Bryk & Schneider, 2002). Onderling vertrouwen wordt daarom gezien als een voorwaarde voor gezamenlijke verbetering van het onderwijs, zeker in de fase waarin nieuwe pedagogische of didactische werkwijzen moeten worden uitgetoetst in de praktijk (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010; Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006; Van Maele & Van Houte, 2009).

Professionalisering

Gedeelde schoolvisie, gedeelde waarden en opvattingen en onderling vertrouwen zijn componenten van een schoolcultuur die niet direct zichtbaar zijn. Een zichtbare component van schoolcultuur is de professionalisering van docenten. Onder professionalisering verstaan we in dit proefschrift activiteiten die kennis, houding en lesgedrag van docenten versterken met als uiteindelijke doel het leren van leerlingen positief te beïnvloeden (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). We beschouwen professionaliseringsactiviteiten als effectief als ze een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het (les)gedrag van docenten. Uit onderzoek is bekend dat effectieve professionaliseringsactiviteiten plaatsvinden in de praktijk, waarbij werken en leren worden gecombineerd (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010; Imants & van Veen, 2023), dat ze samen worden uitgevoerd (Desimone, 2009), inhoudelijk samenhangen met het schoolbeleid en betrekking hebben op het leren van leerlingen (Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010).

Kwakman (2001) toonde aan dat docenten dergelijke activiteiten echter maar beperkt op eigen initiatief uitvoeren. Een verklaring voor het feit dat docenten niet op grote schaal samen werken aan hun professionele ontwikkeling is dat er maar weinig docenten zijn die voor het beroep hebben gekozen omdat ze graag met andere volwassenen wilden samenwerken (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001). Docenten die wél samen met collega's willen werken aan hun professionalisering,

worden daarin beperkt door de organisatiestructuur van scholen (DuFour, DuFour, Eaker, Many, & Mattos, 2016; Steinert et al., 2006; Van Veen et al., 2010). Immers, bij het maken van lesroosters worden de beschikbaarheid van individuele docenten en de aaneensluiting van lesuren voor leerlingen als uitgangspunt genomen, waardoor momenten waarop docenten samen met collega's op de werkvloer bezig kunnen zijn met professionalisering beperkt zijn tot een 'tussenuurtje' (Fussangel, 2008; Steinert et al., 2006). Toch verschillen scholen van elkaar in de mate waarin docenten – ondanks de organisatiestructuur – gezamenlijk werken. In scholen met kenmerken van een professionele leergemeenschap werken docenten gericht aan de doelen van de school, waarbij de samenwerking niet alleen van toegevoegde waarde is voor de ontwikkelingen van individuele docenten maar ook voor de school als geheel (Warwas & Helm, 2018). Bij samenwerking tussen docenten kan de mate van wederzijdse afhankelijkheid variëren van laag (bijvoorbeeld bij het uitwisselen van verhalen), naar matig (bijvoorbeeld bij het geven van adviezen en uitwisselen van materialen) tot intensief (bijvoorbeeld bij de onderlinge afstemming van de pedagogisch-didactische aanpak) of zeer intensief (bijvoorbeeld door wederzijds lesbezoek of het gezamenlijk ontwikkelen van didactisch materiaal en lessen) (Little, 1990). Wells en Feun (2007) zien dat docenten op scholen die starten met het werken in teams teneinde (georganiseerde) leergemeenschappen te vormen zonder dat er een gemeenschappelijk doel is, zich aanvankelijk vooral beperken tot oppervlakkige uitwisseling van verhalen en materialen in kleine groepen. Samenwerking wordt dan een doel op zich in plaats van een manier om met en van elkaar te leren. Dit terwijl er in goed functionerende professionele leergemeenschappen sprake is van intensieve of zeer intensieve samenwerking (Little, 2012). Daarvoor is het van belang dat een school een heldere visie heeft en dat gezamenlijke professionalisering plaatsvindt gericht op de visie van de school (Postholm & Rokkones, 2015). Op grond hiervan is het interessant om te onderzoeken of een uitgesproken schoolvisie invloed heeft op de cultuur in scholen en specifiek op de wijze waarop docenten zich professionaliseren.

1.2.4 Betrokkenheid van docenten

In dit proefschrift hanteren we de definitie van betrokkenheid van werknemers van Allen en Meyer (1990): betrokkenheid van werknemers heeft betrekking op de psychologische verbondenheid die mensen ervaren bij hun baan. Voor het functioneren van organisaties in het algemeen, en voor scholen in het bijzonder, is betrokkenheid van groot belang. Betrokken docenten geloven dat ze in staat zijn om een verschil te maken in de ontwikkeling van hun leerlingen (Day et al., 2007) en

leveren een positieve bijdrage aan het leren van leerlingen (Meyer et al., 2019; Park, 2005; Sun, 2015). Verder wordt betrokkenheid geassocieerd met de bereidheid om zich professioneel te blijven ontwikkelen (Day et al., 2007). Betrokken medewerkers zijn daarnaast minder vaak absent (Ostroff, 1992; Meyer et al., 2002) en hebben een lager ziekteverzuim (Ostroff, 1992). Specifiek voor docenten geldt tevens dat betrokken docenten minder intenties hebben om het beroep te verlaten (De Neve & Devos, 2017; Morin et al., 2015).

Om de aard van de betrokkenheid te kunnen onderzoeken, onderscheiden Allen en Meyer (1990), in hun driecomponentenmodel een affectieve, een normatieve en calculatieve component. Affectieve betrokkenheid is de meest dominante component voor werknemers in het algemeen, maar ook specifiek voor docenten (Kiral & Kacar, 2016; Meyer, Stanley, & Parfyonova, 2012). Affectieve betrokkenheid heeft betrekking op “employees’ emotional attachment to, identification with, and involvement in, the organization” (Allen en Meyer, 1990, p. 1) en veronderstelt dat werknemers affectie hebben met een bepaald element uit hun baan en daardoor worden gedreven, met andere woorden: dat ze in hun baan blijven omdat ze *willen* (Jak & Evers, 2010). Hoewel affectieve betrokkenheid in het algemeen kan worden beschouwd als een vorm die van belang is voor productiviteit en kwaliteit van docenten en het leren van leerlingen, lijkt dat specifiek te gelden voor affectieve betrokkenheid met focus op leerlingen en op lesgeven (Fresko, Kfir, & Nasser, 1997).

Normatieve betrokkenheid vormt in kwantitatief onderzoek na affectieve betrokkenheid de tweede component van betrokkenheid (Kiral & Kacar, 2016; Meyer, Stanley, & Parfyonova, 2012). Normatieve betrokkenheid heeft betrekking op “employees’ feelings of obligation to remain with the organization” (Allen en Meyer, 1990, p. 1) en veronderstelt dat werknemers vinden dat ze in hun baan horen te blijven, bijvoorbeeld als gevolg van morele druk om loyaal te zijn aan de werkgever of aan collega’s (Meyer & Allen, 1991). Met andere woorden: werknemers die normatieve betrokkenheid ervaren, *voelen* zich *verplicht* om in hun baan te blijven. Normatieve betrokkenheid levert een positieve bijdrage aan het leren van leerlingen (Meyer et al., 2019) maar deze bijdrage is wel minder groot dan die van affectieve betrokkenheid.

Calculatieve betrokkenheid (ook wel: continuerende betrokkenheid), de kleinste component van de drie, heeft betrekking op “commitment based on the costs that employees associate with leaving the organization” (Allen en Meyer, 1990, p. 1). Hiervan is sprake als werknemers in hun baan blijven omdat ze geen alternatieven zien of omdat ze denken dat er problemen ontstaan als ze hun baan verlaten, met andere woorden: als ze denken *niet anders te kunnen* (Iverson & Buttigieg, 1999; Jak & Evers,

2010). Deze component van betrokkenheid geeft docenten het gevoel dat ze ‘trapped’ zijn (Fraser, Draper, & Taylor, 1998). Een toename van de calculatieve component van betrokkenheid kan leiden tot frustratie (Day et al., 2007), tot afnemende productiviteit (Dee, Henkin, & Singleton, 2006; Ostroff, 1992; Sun, 2015), tot meer afwezigheid en ziekteverzuim (Ostroff, 1992) en tot het definitief stoppen met werken vóór de pensioendatum (Van Droogenbroeck, Elchardus, Siongers, & Spruyt, 2013).

1.2.5 Loopbaanfasen van docenten

In dit promotieonderzoek gaan we niet alleen na welke relatie er is tussen een uitgesproken schoolvisie met schoolcultuur, professionalisering en betrokkenheid van docenten, maar we onderzoeken ook of deze relatie verschilt in de verschillende fasen van docentenloopbanen.

Dat is met name voor ervaren docenten, die in de Nederland de grootste groep vormen, interessant. Sommige auteurs beschrijven de beeldvorming van oudere docenten als een groep die wordt gezien als “minder productief, maar duur” (Berben, et al. 2013). In ieder geval lijkt voor oudere docenten de directe noodzaak voor professionalisering te ontbreken. Op basis van hun ervaring redden zij zich goed in hun werk (Berliner, 2004; Day et al., 2007) en ze zijn positiever over het klimaat in hun klas dan collega’s met minder werkervaring (OECD, 2009). Veldman (2017) toonde echter aan dat een deel van de docenten van 55 jaar of ouder niet goed kan inschatten hoe hun relatie met leerlingen werkelijk is: over- of onderschatting van de relatie met leerlingen komt in de laatste loopbaanfase veel voor. Er zijn daarnaast signalen dat de pedagogisch-didactische vaardigheden van docenten na het twintigste beroepservaringsjaar geleidelijk dalen (Van de Grift, Van de Wal, & Torenbeek, 2011). Lohman en Woolf (2010) toonden aan dat ervaren docenten zich als het om hun professionele ontwikkeling op eigen initiatief gaat, vooral beperken tot het uitwisselen van verhalen en het uitproberen van nieuwe dingen in de eigen les. Louws, Van Veen, Meirink en Van Driel (2017) vonden dat deze groep zich inhoudelijk vooral richt op extra curriculaire taken buiten het primaire proces en vernieuwingen, terwijl juist een gerichtheid op het primaire proces effectief is. Niet alleen de effectiviteit van de ondernomen activiteiten neemt met het vorderen van de loopbaan en de leeftijd af. Ook de daadwerkelijk geïnvesteerde tijd daalt naarmate docenten ouder worden. Docenten onder de dertig jaar besteden ongeveer 21 dagen per schooljaar aan professionele ontwikkeling terwijl docenten van vijftig jaar en ouder gemiddeld nog maar 14 dagen per jaar besteden aan professionele ontwikkeling (OECD, 2009). Dit past binnen het beeld dat het personeelsbeleid op scholen er veelal op is gericht

om oudere docenten te ontzien en vrij te stellen van taken (Van Roekel, 2008; Vrielink & Hogeling, 2008).

Gedurende de loopbaan veranderen niet alleen de behoefte aan en geïnvesteerde tijd in professionalisering. Ook de aard en de mate van betrokkenheid van docenten veranderen, al variëren docenten daar sterk in (Day et al., 2007; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1993). Day et al. (2007) onderzochten dit in detail en bevestigen sterk de onderzoeken van Fessler en Christensen (1992) en Huberman (1993). Zij verzamelden gedurende drie jaar data onder 300 docenten op ongeveer 100 scholen in het primair en voortgezet onderwijs in het Verenigd Koninkrijk en onderzochten onder andere de relatie tussen loopbaanfasen en privéleven van docenten en schoolcontexten waarin ze werkten. Docenten zijn in de beginfase van hun loopbaan (de eerste paar jaar) voornamelijk bezig met 'overleven'. Ze zijn betrokken en gemotiveerd maar zijn ook nog vooral met zichzelf bezig tijdens het lesgeven. Dit is ook de fase waarin docenten relatief vaak uitvallen en stoppen met het beroep (Helms-Lorenz et al., 2020). In de jaren daarna volgt een fase waarin bekwaamheid wordt opgebouwd (Day et al., 2007; Huberman, 1993) en de identiteit als docent wordt gevormd (Day et al., 2007). In deze fase hebben docenten een goed overzicht van wat hun beroep inhoudt (Fessler & Christensen, 1992). Het is voor de meeste docenten de fase met de grootste affectieve betrokkenheid. Het is echter ook de fase waarin de verhoudingen tussen werk en privé lastig kunnen worden, omdat docenten in deze levensfase doorgaans een partner vinden en/of kinderen krijgen waardoor ze hun tijd en energie moeten verdelen over werk en thuis (Day et al., 2007). De fase rond het vijftiende ervaringsjaar valt vaak samen met de levensfase rond het veertigste, vijfenvoertigste levensjaar, die we kennen als 'midlife' (Cooper & Mackenzie, 2011). In de loopbanen van docenten kan deze fase worden beschouwd als een kruispunt, waarop verschillen tussen docenten zichtbaar worden (Day et al., 2007). Docenten gaan leerlingen in deze fase nadrukkelijk ervaren als 'van een andere generatie' (Verloop, 2003). Bij ongeveer een derde van de docenten hebben in deze fase van hun loopbaan verdere ontwikkeling en goede leerlingresultaten geleid tot een toename van de betrokkenheid ten opzichte van de fase daarvoor (Day et al., 2007). Een tweede groep, die ook ongeveer een derde van de docenten betreft, behoudt dezelfde motivatie, betrokkenheid en effectiviteit als in de periode voor de 'midlife' en een derde groep bestaat uit docenten bij wie werkdruk, onenigheid met leidinggevend en stagnatie van de loopbaan hebben geleid tot een daling van motivatie, betrokkenheid en effectiviteit (Day et al., 2007). Bij deze groep wordt de calculatieve component in de betrokkenheid groter. Zeker als ze een partner of gezin hebben blijven ze ook

voor de klas staan omdat een baan in het onderwijs baanzekerheid biedt (Howes & Goodman-Delahunty, 2015; Onderwijsraad, 2013). Mannen verschillen daarin van vrouwen in die zin dat ze meer hechten aan een goed salaris (Sturges, 1999) en pas het beroep verlaten als ze ergens anders meer kunnen verdienen (De Neve & Devos, 2017). Vrouwen vinden het belangrijker om boeiend werk te hebben (Sturges, 1999) en om verbinding te voelen met de organisatie (De Neve & Devos, 2017). Cooper en Mackenzie (2011) lieten zien dat voor vrouwelijke docenten die overwogen hebben om het beroep te verlaten, juist de mogelijkheid om werk te combineren met een gezin in de 'midlife' van hun loopbaan een factor is om voor de klas te blijven staan.

Na ongeveer 25 jaar werken accepteert zo'n tweederde van de docenten het docentschap als 'beroepsbestemming'. Deze docenten kijken niet (langer) naar andere banen en vinden werkplezier in hun bestaande baan (Day et al., 2007). Voor deze groep vormt affectie bij het werk een grotere component in de betrokkenheid dan de calculatie tussen voor- en nadelen. Een kleiner deel van de ervaren docenten raakt in deze loopfase gefrustreerd door een slechte balans tussen werk en privé en door het gedrag van leerlingen. Een gebrek aan alternatieven houdt hen in hun baan (Day et al., 2007).

Tegen deze achtergrond van afnemende betrokkenheid bij een deel van de ervaren docenten, is het zinvol om na te gaan of een uitgesproken schoolvisie een rol kan spelen bij de betrokkenheid van deze docenten. McInerney et al. (2015a) vonden in een vergelijking tussen 342 docenten van 'public schools' en 608 docenten van scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke (katholieke) visie in Hongkong meer affectieve betrokkenheid bij docenten van de scholen met een levensbeschouwelijke visie. Op de reguliere scholen bleek de normatieve betrokkenheid van docenten juist groter (McInerney et al., 2015a). Ook in een Australische studie toonden Whipp en Salin (2018) bij docenten op katholieke scholen meer betrokkenheid aan dan bij docenten op overheidsscholen. Onderzoek naar de relatie tussen betrokkenheid van docenten en schoolvisie in Nederland ontbreekt, terwijl het unieke karakter van de Nederlandse context zich goed leent voor het onderzoeken van het belang van schoolvisie voor docenten.

1.3 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van dit proefschrift is in hoeverre de aanwezigheid van een uitgesproken schoolvisie (gedefinieerd als een schoolvisie die – gebaseerd op specifieke

levensbeschouwelijke en/of pedagogisch-didactische principes – een antwoord geeft op de vraag “What do we hope to become?”) een rol speelt bij de schoolcultuur, de professionalisering en de betrokkenheid van docenten in verschillende fasen van hun loopbaan. Centrale veronderstelling hierbij is dat de manier waarop de school is georganiseerd, in dit onderzoek specifiek door middel van de schoolvisie, sterk bepalend zou zijn voor de schoolcultuur, voor hoe docenten zich professioneel blijven ontwikkelen en betrokken blijven in hun werk. Deze veronderstelling is onderzocht in de context van Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs, waarbij scholen met een uitgesproken schoolvisie worden vergeleken met reguliere scholen zonder uitgesproken visie. Deze hoofdvraag zal worden beantwoord aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:

1. Verschilt de schoolcultuur als het gaat om opvattingen, waarden en normen van docenten in diverse loopbaanfasen op scholen met een uitgesproken schoolvisie van die van reguliere scholen? Zo ja: Maakt het uit waarop de visie is gebaseerd in termen van levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen?
2. Verschilt professionalisering van docenten in diverse loopbaanfasen op scholen met een uitgesproken schoolvisie van die van reguliere scholen? Zo ja: Maakt het uit waarop de visie is gebaseerd in termen van levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen?
3. Verschilt de betrokkenheid van docenten in de diverse loopbaanfasen op scholen met een uitgesproken schoolvisie van die van reguliere scholen? Zo ja: Maakt het uit waarop de visie is gebaseerd in termen van levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen?

1.4 Onderzoeksaanpak

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn eerst twee exploratieve, hypothesevormende kwalitatieve studies uitgevoerd op het gebied van schoolcultuur en professionalisering (hoofdstuk 2) en op het gebied van betrokkenheid van docenten (hoofdstuk 3). Hiervoor is gekozen omdat onderzoek naar schoolcultuur, professionalisering en betrokkenheid van docenten in relatie tot de visie van de scholen in de specifieke context van Nederland nog nauwelijks is verricht, waardoor er weinig bekend was over de te verwachten relaties.

Voor de exploratieve studies selecteerden we een vrijeschool met een zeer uitgesproken schoolvisie, gebaseerd op de antroposofische levensovertuiging en de daaruit volgende pedagogisch-didactische principes en een reguliere school zonder uitgesproken schoolvisie. Op beide scholen selecteerden we docenten met 15 jaar ervaring of meer, dus vanaf het ‘kruispuntmoment’ in de loopbaan, waarop verschillen tussen docenten zichtbaar worden (Day et al., 2007). Veronderstelling hierbij was dat als een uitgesproken visie van belang zou zijn voor docenten, dit het meest zichtbaar zou moeten worden bij docenten in deze loopbaanfase (Day et al., 2007). Met deze docenten hielden we interviews met vragen met een open karakter, waarmee persoonsgebonden percepties van docenten over de schoolcontext en hun professionalisering goed in beeld kunnen worden gebracht (Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijgaard, & Imants, 2009; Louws et al., 2017).

Uit beide studies kwam de werkhypothese naar voren dat een uitgesproken schoolvisie ertoe doet voor docenten, althans op vrijescholen, die een uitgesproken schoolvisie hebben op basis van levensbeschouwing én pedagogisch-didactische opvattingen. Omdat uit de exploratieve studies niet duidelijk werd of de verschillen tussen de reguliere school en de vrijeschool konden worden verklaard door de pedagogisch-didactische component van de uitgesproken schoolvisie van de vrijeschool of door de (antroposofische) levensbeschouwelijke component, werd voor de vervolgstudies gekozen voor vier categorieën scholen:

1. *Scholen zonder uitgesproken schoolvisie.* Voor deze categorie selecteerden we scholen op grond van twee criteria:
 - a. Op de website en/of in de schoolgids wordt de grondslag van de school (openbaar of bijzonder) hooguit genoemd, maar er wordt niet beschreven wat deze grondslag voor de school betekent of hoe deze wordt uitgewerkt.
 - b. Op de website en/of in de schoolgids wordt de visie omschreven in kernwoorden zoals: “breed aanbod”, “talentontwikkeling” of “respect voor elkaar”. Er wordt niet beschreven hoe de ideale school eruit ziet, welke doelen de school nastreeft of hoe de schoolvisie wordt vertaald naar het onderwijsaanbod.

In onze selectie van scholen zonder uitgesproken visie gaat het om vijf openbare scholen, één interconfessionele school en één katholieke school. We noemen deze scholen hierna reguliere scholen.

2. *Scholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie.* Voor deze categorie selecteerden we traditionele vernieuwingsscholen (montessori-, dalton-

- en jenaplanscholen), die gebruik maken van de vrijheid van inrichting. De vernieuwingsbeweging waaruit deze scholen voortkomen ontstond in de eerste helft van de vorige eeuw en kenmerkt zich door een specifieke pedagogische en didactische aanpak.
3. *Scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie.* Voor deze categorie selecteerden we gereformeerde scholen. De scholen maken gebruik van de vrijheid van richting. De Bijbel en God hebben op deze scholen een centrale plaats in het onderwijs. Van docenten op deze scholen wordt verwacht dat zij lid zijn van een geloofsgemeenschap en dat zij de identiteit van de school onderschrijven.
 4. *Scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke én pedagogisch-didactische visie.* Voor deze categorie selecteerden we vrijescholen. Hoewel de vrijescholen ontstonden in de tijd van de andere traditionele vernieuwingsscholen, verschillen zij daar wezenlijk van omdat het vrijeschoolonderwijs voortkomt uit een levensbeschouwing (de antroposofie), die de basis vormt voor de pedagogisch-didactische visie. Vrijescholen gebruiken dus de vrijheid van richting én de vrijheid van inrichting.

De steekproef voor de grootschaliger vervolgstudies bestond uit 24 scholen voor voortgezet onderwijs uit bovengenoemde vier categorieën. De steekproef bevatte zeven scholen zonder uitgesproken visie (reguliere scholen), zes scholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie (traditionele vernieuwingsscholen), vijf scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie (gereformeerde scholen) en zes met uitgesproken levensbeschouwelijke én pedagogisch-didactische visie (vrijescholen). Deze verzameling van scholen bood meer mogelijkheden om de onderzoeksvragen empirisch te onderzoeken. Een uitvoerige beschrijving van de vier categorieën scholen is opgenomen in Appendix I.

Er is gekozen voor een cross-sectioneel design omdat het voor het merendeel van de scholen niet mogelijk was om te participeren in een longitudinaal onderzoek. Dit geeft als beperking dat de gevonden relaties niet causaal kunnen worden geïnterpreteerd, al wordt dit ten dele ondervangen door de kwalitatieve studies, waarin wel dieper kon worden doorgevraagd over mogelijke causaliteit en waaruit de werkhypothesen voor de grootschaligere studies volgden.

Op basis van de bevindingen uit beide exploratieve onderzoeken hebben we een instrumentarium ontworpen om onze werkhypothese grootschaliger te onderzoeken. Het instrumentarium hebben we gebruikt voor twee kwantitatieve

vervolgstudies op het gebied van schoolcultuur en professionalisering (hoofdstuk 4) en op het gebied van betrokkenheid van docenten (hoofdstuk 5).

1.5 Opbouw van het proefschrift

Om te verkennen of en hoe een uitgesproken schoolvisie een rol speelt bij schoolcultuur en professionalisering van docenten worden in hoofdstuk 2 en 3 van dit proefschrift docenten van een reguliere school zonder uitgesproken visie vergeleken met docenten van een vrijeschool. Inzichten uit eerder onderzoek naar professionele leergemeenschappen, effectieve professionalisering en betrokkenheid van docenten worden gebruikt als kader voor de vergelijking.

De resultaten van het tweede en derde hoofdstuk vormen de basis voor het kwantitatieve tweede deel van dit proefschrift. Hoofdstuk 4 is een vervolgstudie op de studie uit hoofdstuk 2: we vergelijken vier categorieën scholen als het gaat om schoolcultuur en professionalisering en gaan daarbij tevens na of er verschillen zijn tussen de loopbaanfasen van docenten. Het vijfde hoofdstuk van dit proefschrift is een vervolg op het derde hoofdstuk, waarin een deel van de werkhypothesen uit de verkenning in hoofdstuk 3 worden onderzocht in een vergelijking van de vier categorieën scholen als het gaat om betrokkenheid van docenten. In hoofdstuk zes, ten slotte, worden de conclusies ten aanzien van de onderzoeksvragen besproken, gevolgd door een discussie van de resultaten van dit onderzoek en implicaties voor de praktijk.



Hoofdstuk 2

Een verkenning van de relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten

*Ik zie rond in de wereld,
waarin de zon haar licht zendt,
waarin de sterren fonkelen;
Waarin de stenen rusten,
de planten levend groeien,
de dieren voelend leven;
Waarin de mens bezielt
de geest een woning geeft;
Ik schouw diep in de ziel,
die binnen in mij leeft.*

*De godesgeest, hij weeft
in zon- en zielelicht,
in wereldruimten, buiten,
in ziele diepten, binnen;
Tot u, o godesgeest,
wil ik mij vragend wenden,
dat kracht en zegening
voor leren en voor arbeid
tot wasdom moge komen.*

(Ochtendspreuk voor leerlingen van de 5^e t/m 12^e klas op vrijescholen)

2.1 Samenvatting

Voor de kwaliteit van het onderwijs is het van belang dat ook ervaren docenten zich blijven professionaliseren. Wanneer de schoolcultuur kenmerken van een professionele leergemeenschap heeft, zou dat voor de professionele ontwikkeling van ervaren docenten bevorderend kunnen werken. Deze verkennende, kwalitatieve studie tracht de relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten te verhelderen. We vergelijken ervaren docenten van twee scholen voor voortgezet onderwijs: een school met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie (in dit geval een vrijeschool) en een reguliere school met een minder uitgesproken visie. Op de vrijeschool lijken gedeelde opvattingen van docenten samen te hangen met een schoolcultuur met onderling vertrouwen en intensieve samenwerking, waarin ervaren docenten effectieve professionaliseringsactiviteiten uitvoeren. Op de reguliere school daarentegen lijkt een gebrek aan gedeelde opvattingen samen te gaan met weinig onderling vertrouwen, oppervlakkigere samenwerking en minder effectieve professionaliseringsactiviteiten. Ervaren docenten lijken zich op beide scholen te blijven professionaliseren, maar doen dat afhankelijk van schoolvisie en schoolcultuur wel verschillend. Implicaties voor het onderwijs worden besproken.

2.2 Inleiding

De kwaliteit van docenten bepaalt sterk de kwaliteit van het onderwijs. Het is daarom van belang dat docenten zich professioneel blijven ontwikkelen (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). Aan het begin van de loopbaan lijkt dat vanzelfsprekend omdat deze fase in het teken staat van inwijding in de onderwijspraktijk en het leren van pedagogische en didactische vaardigheden (Day et al., 2007; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1993; Louws et al., 2017). Hierna volgt een fase waarin die vaardigheden verder worden ontwikkeld (Day et al., 2007), maar na zo'n vijftien jaar vermindert bij ongeveer de helft van de docenten de motivatie om zich verder te professionaliseren (Day et al., 2007; Day & Gu, 2009; Torenbeek & Peters, 2017). Ervaren docenten investeren jaarlijks minder uren in scholing dan hun startende collega's (OECD, 2009). Dit terwijl volgens sommigen de pedagogisch-didactische vaardigheid bij docenten na het twintigste beroepservaringsjaar geleidelijk lijkt te dalen (Van de Grift, Van der Wal, & Torenbeek, 2011). In een veranderend onderwijslandschap is het voor de kwaliteit van het onderwijs van belang

dat ook ervaren docenten zich professioneel blijven ontwikkelen. Omdat het voor hen minder vanzelfsprekend lijkt tijd te investeren in scholing, is het juist voor deze groep van belang om na te gaan of de schoolcontext waarin ze werken kan bijdragen aan hun blijvende professionele ontwikkeling.

In een Delphi-studie van Admiraal et al. (2016) spraken docenten, schoolleiders en onderwijsadviseurs de verwachting uit dat werken in een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap de ontwikkeling van docenten positief zou beïnvloeden. Typerend voor professionele leergemeenschappen zijn onder andere gedeelde onderwijsopvattingen in het docententeam (Little, 2012). Het lijkt aannemelijk dat docenten op scholen met een uitgesproken schoolvisie meer opvattingen delen met collega's omdat zij vermoedelijk een bewustere schoolkeuze hebben gemaakt dan docenten op scholen zonder uitgesproken visie, maar dit is nog niet onderzocht. Ook naar de verwachting van de stakeholders uit het onderwijs dat een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap de professionele ontwikkeling van docenten zou bevorderen, is volgens Admiraal et al. (2016) meer onderzoek nodig.

We hebben daarom gekozen voor een verkennende studie, waarin de relaties tussen een uitgesproken schoolvisie, schoolcultuur in termen van professionele leergemeenschappen en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten in het voortgezet onderwijs worden onderzocht. Daarvoor zijn twee scholen geselecteerd die sterk verschillen qua onderwijsvisie, wat ons in staat stelt om in twee verschillende contexten diepgaand de perceptie van de schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten te verkennen. De centrale onderzoeksvraag van deze studie is: op welke manier hangen een uitgesproken schoolvisie, schoolcultuur in termen van professionele leergemeenschap en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten met elkaar samen?

2.3 Theoretisch kader

2.3.1 Schoolcultuur

Maslowski (2001, p. 12) definieert schoolcultuur als “a generic term for the underlying assumptions, values and norms in school, and the myths, heroes, symbols, practices and rituals in which the latent culture manifests itself.” In onze studie onderzoeken we schoolcultuur vanuit het perspectief van professionele leergemeenschappen. Algehele consensus over de definitie van ‘professionele leergemeenschappen’ ontbreekt (Lomos,

Hofman, & Bosker, 2011; Stoll et al., 2006) en de term wordt in de literatuur zowel gebruikt voor een holistische benadering van de cultuur van scholen (Eaker & Marzano, 2020; Hord, 1997; Stoll & Kools, 2017) als voor meer hiërarchisch geregisserde en gecoördineerde docentactiviteiten in daarvoor samengestelde teams (Admiraal et al., 2016; Schaap & De Bruijn, 2018). Om de bevindingen uit hoofdstuk 2 verder te onderzoeken, hanteren we in deze studie deze eerste benadering van professionele leergemeenschappen die in algemene zin kunnen worden omschreven als “close relationships among teachers as professional colleagues, usually with the implication that these relationships are oriented toward teacher learning and PD [*Professional Development*]” (Little, 2012, p. 31). Ondanks het gebrek aan een eenduidige definitie van professionele leergemeenschappen, worden in de literatuur kerncomponenten genoemd die bruikbaar zijn voor de analyse van schoolcultuur als professionele leergemeenschap: *gedeelde waarden en opvattingen* (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997), *onderling vertrouwen* (Bryk & Schneider, 2002; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017), *schoolbrede, intensieve samenwerking* (Little, 2012; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017) en *ondersteunend leiderschap* (Feger & Arruda, 2008).

Een eerste aspect van professionele leergemeenschappen betreft *gedeelde waarden en opvattingen* onder docenten. Deze hebben betrekking op ideeën over wat wenselijk of onwenselijk is, en verschillen daarmee wezenlijk van kennis, waarbij men zich baseert op feiten (Pajares, 1992). De Vries, Van de Grift en Jansen (2010) stellen dat opvattingen van docenten over leren en onderwijzen leerstof- of leerlinggericht kunnen zijn of een combinatie van beide. Verschillende studies (Belo, Van Driel, Van Veen, & Verloop, 2014; Biesta, Priestly, & Robinson, 2015; Denessen, 1999) laten zien dat docenten het doel van onderwijs kunnen opvatten als kwalificerend of gericht op persoonlijke en morele ontwikkeling of een combinatie van deze doelen.

Een tweede aspect van professionele leergemeenschappen betreft *onderling vertrouwen* tussen docenten. Hoy en Tschannen-Moran (2003) omschrijven onderling vertrouwen als de bereidheid van docenten om zich kwetsbaar op te stellen, gebaseerd op de aanname dat collega's welwillend, betrouwbaar, eerlijk en open zullen zijn. Bryk en Schneider (2002) stellen dat het onderlinge vertrouwen in professionele leergemeenschappen is gebaseerd op gedeelde professionele opvattingen van individuen in relatie tot de visie van een organisatie, wat omschreven kan worden als 'organisch vertrouwen'. Dit in tegenstelling tot 'contractueel vertrouwen', dat voorkomt in organisaties waar de basis voor sociaal contact wordt gevormd door materiele overwegingen in plaats van door gedeelde professionele opvattingen en waar collega's vaker tegenover dan naast elkaar staan. Louis en Lee (2016) concluderen op basis van

een survey dat docenten meer van elkaar leren in een schoolcultuur waar sprake is van onderling vertrouwen. Docenten stellen zich kwetsbaar op om te leren en om deel te nemen aan bijvoorbeeld lesobservaties als er sprake is van onderling vertrouwen, als ze zich veilig voelen om risico's te nemen zonder bang te zijn voor de reacties van collega's (Kruse et al., 1993; Parker, Patton, & Tannehill, 2012). Uit interviews in een studie van Schechter (2012) blijkt dat docenten zich in georganiseerde groepsactiviteiten onveilig kunnen voelen en zelfs een defensieve houding aannemen als er geen cultuur van onderling vertrouwen is. Tschannen-Moran en Hoy (1998) beschouwen onderling vertrouwen als een noodzakelijke voorwaarde voor schoolbrede, intensieve samenwerking.

Deze *schoolbrede, intensieve samenwerking* vormt een derde aspect van professionele leergemeenschappen. Wells en Feun (2007) zien op scholen die starten met het werken in teams teneinde (georganiseerde) professionele leergemeenschappen te vormen, dat docenten zich in hun samenwerking aanvankelijk vooral beperken tot oppervlakkige uitwisseling van verhalen en materialen in kleine groepen. In scholen waar de cultuur kenmerken heeft van professionele leergemeenschappen wordt collectief geleerd in de hele school en niet alleen in kleine groepen (Leithwood & Louis, 1998; Verbiest, 2003). De mate van wederzijdse afhankelijkheid bij samenwerkingsactiviteiten kan variëren van laag (bijvoorbeeld bij het uitwisselen van verhalen), matig (bijvoorbeeld bij het geven van adviezen en uitwisselen van materialen) tot intensief (bijvoorbeeld bij de onderlinge afstemming van de pedagogisch-didactische aanpak) of zeer intensief (bijvoorbeeld bij het elkaar in de klas observeren en hierover spreken) (Little, 1990). In een professionele leergemeenschap is sprake van intensieve of zeer intensieve samenwerking (Little, 2012). Schoolculturen die zich laten kenmerken als professionele leergemeenschap verschillen daarmee uitdrukkelijk van scholen waar docenten alleen individueel verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van hun eigen lessen, door Weick (1976) getypeerd als 'losjes gekoppelde systemen'.

Een vierde aspect ten slotte, *ondersteunend leiderschap*, is met name van belang als scholen starten met professionele leergemeenschappen als georganiseerde professionaliseringsactiviteit (Carpenter, 2015; Lieskamp & Schouten, 2013). Omdat de focus van deze studie ligt op de perceptie van schoolcultuur als professionele leergemeenschap in bestaande schoolculturen en niet op het starten van professionele leergemeenschappen als georganiseerde activiteit, wordt ondersteunend leiderschap buiten beschouwing gelaten. *Gedeelde opvattingen, onderling vertrouwen* en *schoolbrede, intensieve samenwerking* vormen daarmee het analysekader van deze studie met betrekking tot de schoolcultuur.

2.3.2 Professionaliseringsactiviteiten

Van Veen et al. (2010) omschrijven in hun overzichtsstudie professionaliseringsactiviteiten van docenten als activiteiten die hun kennis, houding en lesgedrag versterken met als uiteindelijke doel het leren van leerlingen positief te beïnvloeden. Onder effectieve professionaliseringsactiviteiten verstaan zij activiteiten waardoor docenten niet alleen hun kennis en houding, maar ook hun lesgedrag aantoonbaar ontwikkelen. Borko et al. (2010) stellen in hun reviewsstudie dat effectieve professionaliseringsactiviteiten plaatsvinden *in de praktijk*, waarbij werken en leren worden gecombineerd. Desimone (2009) benadrukt dat het voor de effectiviteit van professionalisering van belang is dat docenten *samen* leren. Inhoudelijk zijn effectieve professionaliseringsactiviteiten vooral *gericht op het leren van leerlingen* en ze kenmerken zich door samenhang met het schoolbeleid (Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010).

Kwalitatieve studies specifiek gericht op ervaren docenten laten zien dat hun op eigen initiatief ontplooid professionaliseringsactiviteiten vaak buiten de praktijk of individueel plaatsvinden en niet per se gericht zijn op het leren van leerlingen of ontwikkelingen in de school. Lohman en Woolf (2010) concluderen dat ervaren docenten op eigen initiatief vooral kennis en verhalen uitwisselen en nieuwe dingen uitproberen in de eigen les. In de studie van Bakkenes, Vermunt en Wubbels (2009) noemen ervaren docenten het nadenken over de eigen lessen het meest frequent als professionaliseringsactiviteit. Louws et al. (2017) zien dat de professionalisering van ervaren docenten zich inhoudelijk vooral richt op extra curriculaire taken buiten het primaire proces en op vernieuwingen. Hoekstra et al. (2009) constateren dat ervaren docenten die enthousiast zijn over ontwikkelingen in de school zich in lijn met die ontwikkelingen willen professionaliseren, terwijl dat niet geldt voor docenten die zich niet kunnen vinden in de schoolontwikkeling.

2.3.3 Deze studie

Het doel van deze studie is om diepgaand te verkennen op welke manier een al dan niet uitgesproken schoolvisie samenhangt met de perceptie van de schoolcultuur en met de professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. Op basis van de uitkomsten hopen we meer inzicht te krijgen in de relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten om hypothesen voor vervolgonderzoek te formuleren. We vergelijken daartoe een school met een uitgesproken schoolvisie (in dit geval een vrijeschool) en een reguliere school zonder uitgesproken schoolvisie. We gaan bij beide scholen na op welke manier ervaren docenten er gedeelde waarden en opvattingen, onderling vertrouwen en

samenwerking percipiëren, welke professionaliseringsactiviteiten er plaatsvinden en waarop ze gericht zijn. Vervolgens verkennen we op beide scholen op welke manier de perceptie van de schoolcultuur als professionele leergemeenschap samenhangt met professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. We hebben de volgende deelvragen geformuleerd:

1. In welke mate percipiëren ervaren docenten gedeelde waarden en opvattingen, onderling vertrouwen en samenwerking in hun schoolcultuur?
2. Hoe beschrijven ervaren docenten de vorm en inhoud van hun professionaliseringsactiviteiten?
3. Op welke manier hangt de perceptie van de schoolcultuur als professionele leergemeenschap samen met professionaliseringsactiviteiten van docenten?

2.4 Methode

2.4.1 Selectie scholen

Vanwege de doelen van deze studie - verkennend, diepgaand, hypothesevormend - zijn twee scholen benaderd die sterk van elkaar verschillen als het gaat om hun schoolvisie: een vrijeschool school met een zeer uitgesproken schoolvisie en een reguliere school met een minder uitgesproken schoolvisie.

Beide scholen liggen in middelgrote plaatsen in Oost-Nederland en zijn qua leeftijdsopbouw van personeel, grootte en onderwijsaanbod (mavo, havo, vwo) vergelijkbaar.

2.4.2 Context

De grondslag van de vrijeschool is antroposofisch. De antroposofie is een op de leer van Rudolf Steiner gebaseerde levensovertuiging, die veronderstelt dat er een geestelijke wereld is die kan worden bereikt door innerlijke ontwikkeling. Het onderwijsconcept van vrijescholen is gebaseerd op Steiners opvattingen over innerlijke ontwikkeling (Kraai, 2013; Nijhuis, 2011). Het doel van vrijeschoolonderwijs is om kinderen te laten "worden wie ze zijn": om ieder kind zijn talenten te laten ontdekken en ontwikkelen. De vrijeschool veronderstelt dat kinderen om helemaal zichzelf te worden, niet alleen kennis nodig hebben, maar ook een goed ontwikkeld gevoelsleven en een sterk lijf. Deze drieslag van 'denken, voelen en willen' (ook wel 'hoofd, hart en handen' genoemd)

is vertaald in een leerplan voor vier- tot achttienjarigen dat het fundament van het onderwijs vormt. Op vrijescholen beginnen leerlingen en docenten de lesdag met het gezamenlijk opzeggen van spreuk over leren. In het zogenaamde periodeonderwijs werken leerlingen gedurende enkele weken dagelijks in een blok van twee uur aan een - vaak vakoverstijgend - thema, zoals 'architectuur' of 'sterrenkunde'. Wat ze leren leggen ze met verslagen en tekeningen vast in een zelfgemaakt periodeschrift. Van docenten op de vrijeschool wordt verwacht dat ze niet alleen een vak onderwijzen maar ook opvoeden en dat ze hun opvoedende taak uitvoeren als team: het 'college van leraren', waarin ze afspraken maken over een gezamenlijke pedagogische aanpak (Kraai, 2013; Nijhuis, 2011). Op de vrijeschool in deze studie gebeurt dat vanwege de grootte van de school voornamelijk in jaarlaaggebonden teams.

De reguliere school in deze studie heeft een katholieke grondslag, maar profileert zich daar niet mee en dit is niet vertaald in een pedagogisch-didactische aanpak. *Talentontwikkeling* en *veilige leeromgeving* zijn op de reguliere school de pijlers van de schoolvisie, waarin uitgesproken pedagogisch-didactische uitgangspunten ontbreken. De school presenteert zich als een school met goede, veelal academisch geschoolde vakdocenten en is georganiseerd in vakgroepen. Er is een groot vakkenaanbod, voor (hoog)begaafde leerlingen is een apart programma en docenten van vwo- en gymnasiumleerlingen hebben een projectgroep onder leiding van een externe trainer. Ook voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte is een breed aanbod. In daarvoor aangewezen lesuren werken leerlingen zelfstandig onder toezicht van een docent. De school kent diverse vernieuwingspilots, waaronder de invoering van de iPad in het onderwijs.

2.4.3 Participanten

Van de twee betrokken scholen werden door de P&O-afdeling docenten geselecteerd met minimaal 15 jaar onderwijservaring. Deze docenten werd per e-mail gevraagd of ze voor het onderzoek geïnterviewd konden worden. Deelname aan de interviews was vrijwillig. Van 11 geselecteerde docenten op de vrijeschool wilden er 10 deelnemen. Op de reguliere school werden 25 docenten geselecteerd, waarvan er 22 wilden deelnemen. In totaal werden 32 docenten, waarvan 10 op de vrijeschool (vier vrouwen, zes mannen, gemiddeld 26,7 jaar ervaring) en 22 op de reguliere school (acht vrouwen, 14 mannen, gemiddeld 25,6 jaar ervaring) geïnterviewd. Voor iedere participant werd een pseudoniem gekozen.

2.4.4 Instrument

De perceptie van de schoolcultuur in de zin van professionele leergemeenschap en de beschrijving de eigen professionaliseringsactiviteiten zijn met open interviews in kaart gebracht. De kernvraag over de beleving van de schoolcultuur was: *“Hoe omschrijf je de cultuur op deze school?”* Over professionaliseringsactiviteiten was de kernvraag: *“Kun je een beschrijving geven van hoe je je de afgelopen paar jaar als docent hebt ontwikkeld en wat je daarvoor hebt gedaan?”* Vervolgens werd doorgevraagd met vragen als: *“Kun je hier voorbeelden van geven?”* en: *“Hoe zie je dat terug?”* De gebruikte techniek van open interviews leent zich goed voor dit onderzoek, vanwege het verkennende karakter en omdat het om persoonsgebonden percepties en ervaringen gaat. Volgens Hoekstra et al. (2009) en Louws et al. (2017) kan hiermee de wijze waarop docenten denken over de schoolcontext en hun professionaliseringsactiviteiten goed in beeld worden gebracht.

2.4.5 Dataverzameling

De interviews vonden plaats op de scholen, met uitzondering van twee interviews die plaatsvonden bij docenten thuis. De interviews duurden 30- 60 minuten. Voorafgaand aan de interviews werd anonimiteit en vertrouwelijkheid verzekerd. De interviews werden opgenomen op een geluidsdrager. Van ieder interview werd een verbatim transcript gemaakt dat werd opgestuurd naar de geïnterviewde docent. Deze bracht - indien nodig - aanpassingen aan in het transcript en gaf goedkeuring voor gebruik van het transcript voor dit onderzoek. De transcripten werden vervolgens geanonimiseerd en ingelezen in Atlas/ti 8.4 (2019).

2.4.6 Data-analyse

De dataset voor de analyse bestond uit 32 getranscribeerde interviews. De data zijn in eerste instantie door de onderzoeker gecodeerd aan de hand van de aspecten voor schoolcultuur in termen van professionele leergemeenschap: *gedeelde waarden en opvattingen, onderling vertrouwen* en *schoolbrede, intensieve samenwerking*, en voor de *vorm en inhoud* van professionaliseringsactiviteiten. Het analysekader met aspecten en codes is weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1 Analyse kader: aspecten en codes

	Aspect	Codes
schoolcultuur	gedeelde waarden en opvattingen (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997)	– wel gedeelde waarden en opvattingen – geen gedeelde waarden en opvattingen
	– over leren en onderwijzen (De Vries et al., 2010)	▪ leerstofgericht ▪ leerstof- en leerlinggericht ▪ leerlinggericht
	– over doelen van onderwijs (Belo et al., 2014; Biesta et al., 2015)	▪ kwalificatie ▪ kwalificatie en persoonlijke/morele ontwikkeling ▪ persoonlijke/morele ontwikkeling
	onderling vertrouwen (Bryk & Schneider, 2002; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017)	– wel onderling vertrouwen – geen onderling vertrouwen
	samenwerking (Little, 2012; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017) – groepssamenstelling (Leithwood & Louis, 1998; Verbiest, 2003) – onderlinge afhankelijkheid (Little, 1990)	▪ klein groepje (vak)collega's ▪ team- of schoolbrede groep collega's ▪ activiteiten met lage afhankelijkheid ▪ activiteiten met matige afhankelijkheid ▪ activiteiten met intensieve afhankelijkheid ▪ activiteiten met zeer intensieve afhankelijkheid
professionaliserings-activiteiten	vorm (Borko et al., 2010; Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010)	– lezen (buiten de lespraktijk, individueel) – cursussen/conferenties bijwonen (buiten de lespraktijk, individueel) – andere taken uitvoeren (buiten de lespraktijk, individueel) – gesprekken met collega's voeren (buiten de lespraktijk, samen) – gesprekken met leidinggevende voeren (buiten de lespraktijk, samen) – nieuwe collega's coachen (buiten de lespraktijk, samen) – deelnemen aan projectgroep (buiten de lespraktijk, samen) – drama/stembevrijding (buiten de lespraktijk, samen) – lessen van collega's bekijken (in de lespraktijk, individueel) – 'gewoon' door te doen/ervaring (in de lespraktijk, individueel) – experimenteren in de klas (in de lespraktijk, individueel) – intervisie met (video)lesobservaties (in de lespraktijk, samen)
	inhoud (Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010)	– direct gericht op het leren van leerlingen (pedagogiek en didactiek) – niet direct gericht op het leren van leerlingen (vakinhoud, rollen buiten primaire proces)

De geselecteerde quotes van twee interviews zijn daarna door een tweede onderzoeker aan de hand van de aspecten gecodeerd. De interbeoordelaarsovereenkomst hierbij was 93% (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Over interpretatieverschillen werd in

een gesprek consensus bereikt. Vervolgens zijn in alle transcripten de uitspraken van docenten over de aspecten voorzien van specifieke codes (Tabel 1).

Bij de perceptie van gedeelde waarden en opvattingen zijn uitspraken van docenten gecodeerd op grond van beschrijvingen van gemeenschappelijke overtuigingen. Een voorbeeld van een uitspraak die gedeelde opvattingen weergeeft, is: *"We zitten op één lijn in wat wij willen en wat wij doen, daar vinden we elkaar heel snel in."* Daarnaast werd gevraagd naar specifieke opvattingen over leren en onderwijzen (bijvoorbeeld: *"Ik vind vakkennis overbrengen en vakinhoud belangrijk. Ik zou niet op een vmbo [mavo] willen werken omdat ik dan mijn vakkennis weinig kwijt kan."*) en over doelen van onderwijs (bijvoorbeeld: *"Ik denk dat die startkwalificatie belangrijk is"*). Bij de perceptie van onderling vertrouwen werden uitspraken van docenten gecodeerd die betrekking hadden op onderling vertrouwen, veiligheid en afwezigheid van redenen om elkaar te wantrouwen, terwijl uitspraken van docenten over de perceptie van onveiligheid en wantrouwen werden gecodeerd met 'geen onderling vertrouwen'. Een voorbeeld hiervan is: *"Kliekjesachtig, dat je denkt van: bah, er is onderling van alles aan de hand."* Uitspraken over de perceptie van samenwerking werden gecodeerd op groepssamenstelling (in een klein groepje collega's of schoolbreed). Een voorbeeld van een uitspraak die gecodeerd als 'samenwerking in een klein groepje' is: *"In de sectie werken we niet allemaal tegelijkertijd maar die-met-die en die-met-die."* Daarnaast werden uitspraken over samenwerking gecodeerd op grond van de mate van wederzijdse afhankelijkheid bij de beschreven samenwerkingsactiviteiten. Een voorbeeld van een uitspraak die is gecodeerd met intensieve wederzijdse afhankelijkheid is: *"We doen ook duo-uitleg."*

Bij de beschrijving van de vorm van professionaliseringsactiviteiten zijn aanvankelijk alle door docenten genoemde activiteiten gecodeerd (open coding). Dat resulteerde in een lijst van twaalf activiteiten, zoals weergegeven in Tabel 2. Een voorbeeld van een uitspraak die is gecodeerd met 'lezen' is: *"Ik lees het nodige en haal daar inspiratie uit."* Van de twaalf aanvankelijk genoemde vormen is bepaald in welke mate ze kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten hebben: of ze 'in de lespraktijk' (dus in de klas) of 'buiten de lespraktijk' plaatsvonden en of ze 'gezamenlijk' of 'individueel' waren. Daarna is bepaald hoeveel docenten per school zei activiteiten uitgevoerd te hebben die 'in de lespraktijk en gezamenlijk' en die 'buiten de lespraktijk en individueel' waren. Uitspraken over professionaliseringsactiviteiten die inhoudelijk betrekking hebben op pedagogiek en didactiek, waaronder ook klassenmanagement, zijn gecodeerd als 'direct gericht op het leren van leerlingen', bijvoorbeeld: *"Ik moet*

zorgen dat ze die organisatieniveaus met elkaar verbinden, want mijn leerlingen snappen dat niet." Uitspraken over professionaliserings-activiteiten die inhoudelijk gaan over vakinhoud en rollen buiten het primaire proces (bijvoorbeeld: *"Ik heb zelf vorig jaar een scholing gedaan voor schoolpracticumdocent."*) zijn gecodeerd als 'niet direct gericht op het leren van leerlingen'. Vervolgens werd per school bepaald hoeveel docenten welke inhouden noemden.

2.5 Resultaten

In paragraaf 2.5.1 worden de resultaten voor de vrijeschool besproken. De resultaten voor de reguliere school volgen in paragraaf 2.5.2.

2.5.1 Vrijeschool

Schoolcultuur

In Tabel 2 zijn de resultaten voor de eerste deelvraag samengevat weergegeven.

Op de vrijeschool beschrijven zes van de tien docenten expliciet de perceptie van gedeelde waarden en opvattingen in het team, veelal in relatie tot de antroposofie. Tristan, een docent die op latere leeftijd het bedrijfsleven verruilde voor het onderwijs, beschrijft hoe gedeelde opvattingen over antroposofie voor hem een drijfveer vormden om zich te laten omscholen tot docent. *"Dat alles deed ik niet omdat ik het onderwijs in wou maar omdat ik het vrijeschoolonderwijs in wou. Als de vrijeschool niet had bestaan dan was het nooit bij me opgekomen om het onderwijs in te gaan."* Het illustreert hoe typerend deze opvattingen zijn voor het onderwijs van de vrijeschool. Om les te kunnen geven volgens de uitgangspunten van de vrijeschool wordt het noodzakelijk geacht om die gedeelde overtuigingen te doorgronden. Sofie beschrijft dat als: *"Een vrijeschooldocent die doet elke les 'hoofd, hart en handen'. [...] Ik denk dat je in hart en nieren antroposoof moet zijn, wil je het echt zo uit kunnen dragen."*

De ervaren docenten op deze vrijeschool hebben uitsluitend leerlinggerichte of leerling- en leerstofgerichte opvattingen over leren en onderwijzen. Lucas omschrijft hoe leerlingen en leerstof zich in zijn ogen tot elkaar verhouden: *"Een leraar is er voor de leerlingen. Dat staat bij mij centraal. Het vak is een hulpmiddel om die leerlingen verder te helpen. Dus je vak is nooit het hoofddoel."* De opvattingen van docenten over het doel van onderwijs sluiten aan bij het doel zoals de school dat heeft geformuleerd: kinderen laten worden wie ze zijn, bijdragen aan persoonlijke en morele ontwikkeling van

Tabel 2 Perceptie van gedeelde waarden en opvattingen, onderling vertrouwen en samenwerking in de schoolcultuur door ervaren docenten van twee scholen

	vrijeschool N=10	reguliere school N=22
gedeelde waarden en opvattingen		
▪ wel	6	5
▪ niet	-	15
▪ niet genoemd	4	2
– over leren en onderwijzen		
▪ leerstofgericht	-	2
▪ leerstof- en leerlinggericht	6	15
▪ leerlinggericht	4	4
▪ niet genoemd		1
– over het doel van het onderwijs		
▪ kwalificatie	-	5
▪ kwalificatie en persoonlijke/morele ontwikkeling	7	13
▪ persoonlijke/morele ontwikkeling	3	4
onderling vertrouwen		
▪ wel	4	3
▪ niet	-	14
▪ niet genoemd	6	5
samenwerking		
– groepssamenstelling		
▪ klein groepje (vak)collega's	10	22
▪ team- of schoolbrede groep collega's	3	-
– activiteiten met		
▪ zeer intensieve afhankelijkheid	6	-
▪ intensieve afhankelijkheid	3	2
▪ matige afhankelijkheid	3	15
▪ lage afhankelijkheid	2	16

kinderen. Lucas: *“Probeer je energie niet te verliezen aan de diplomajacht. Zorg nog steeds dat je je kwaliteit, je moraliteit, de persoonsontwikkeling centraal stelt.”* Met name in het periodeonderwijs werken docenten met leerlingen aan persoonlijke ontwikkeling. Tristan beschrijft het periodeonderwijs dat hij geeft als: *“Als examenstof is dat nul komma nul van belang. Maar als ontwikkelingsstof heel belangrijk. Het soort manier van denken dat we willen stimuleren, de manier van zelfstandig tegen de dingen aan kijken is heel belangrijk.”* Tot het jaar 2000 was kwalificatie in het vrijeschoolonderwijs geen doel en pas sinds dat jaar nemen leerlingen van vrijescholen verplicht deel aan centrale eindexamens. Drie docenten verwoordden dat als negatieve ontwikkeling. Teresa omschrijft de opdracht van de school in termen van het helpen van leerlingen om de passie te vinden, die in hun latere leven de motor voor hun verdere ontwikkeling moet zijn. *“Je maakt niet de*

keuzes voor je toekomst door geschiedenislessen te volgen of wiskunde. Dat is niet wat in de passie komt [...] Daarom ben ik oorspronkelijk ook bij de vrijeschool terechtgekomen. [...] Ik merk wel dat het ontwikkelen van het motortje van de leerlingen, dat het ondergesneeuwd raakt.” Zeven van de tien docenten vinden echter dat verplichte deelname aan het centrale examen niet per se als kwalijk moet worden gezien en dat náást persoonlijke ontwikkeling ook kwalificatie een doel van onderwijs is. Edith: “Als Vrijeschool hebben we wel eens heel erg de nadruk gelegd op ontwikkeling. Maar die startkwalificatie is in feite ook de uiterlijke feedback die een kind krijgt. Van: oké, dit heb ik nu. [...] Anders is het een vuurtje wat je opstookt en wat zich kan verliezen in het vuur.”

De perceptie van onderling vertrouwen wordt door vier van de tien docenten expliciet genoemd bij de beschrijving van de schoolcultuur. Het vertrouwen in elkaar is groot genoeg om bij elkaar in de les te kijken en elkaar daarover feedback te geven. Sofie, die ook op een reguliere school werkt, vertelt dat zij op de vrijeschool deelneemt aan collegiale intervisie met video-opnames en hoe door collega's bij haar andere werkgever wordt gereageerd als zij daarover vertelt: *“Als ik dat op mijn andere school vertel [...] Dan zeg ik: ja, ik heb intervisie op de vrijeschool. En dan zeggen ze: intervisie?! Maar je wordt toch niet gefilmd he? En dan zeg ik: ja, je wordt ook gefilmd. [...] Die schrikken daar verschrikkelijk van. Die vinden het eng. Eng dat er iemand komt kijken. Dat je je deur open moet zetten.”* Toen Sophie op de vrijeschool ging werken, viel haar op dat haar collega's daar de deur makkelijker openzetten terwijl ze dat op de reguliere school niet gewend was.

Door drie docenten wordt intensieve samenwerking met collega's omschreven en zes docenten omschrijven zeer intensieve samenwerking, gevoed door het idee dat de verantwoordelijkheid voor het onderwijs ligt bij het 'college van leraren', zoals het docententeam op de vrijeschool wordt genoemd. Victor, die binnen de school geldt als autoriteit op het gebied van vrijeschoolonderwijs, omschrijft: *“De kracht van een school is niet het individu maar is het college ook. Dan moet je samen wat neer kunnen zetten.”* Daarnaast wordt op de vrijeschool team- en schoolbreed samengewerkt. Een concreet voorbeeld van brede samenwerking in het college van leraren wordt gegeven door Edith: *“We zijn dit jaar meteen aan het begin van het jaar, hebben we als zevende klas docenten bij elkaar gezeten en hebben we gezegd: wat vinden wij belangrijk in de gewoontevorming voor de zevende klas he? [...] Hele basale afspraken, over binnenkomen. We beginnen 's morgens met de spreuk. Hoe doe je dat?”*

Professionaliseringsactiviteiten

In Tabel 3 zijn de resultaten voor de tweede deelvraag samengevat weergegeven.

Tabel 3 Beschrijving van professionaliseringsactiviteiten door ervaren docenten van twee scholen

	vrijeschool N=10	reguliere school N=22
wijze waarop de docent zich heeft ontwikkeld		
– in de lespraktijk, samen		
▪ interview met (video)lesobservatie	6	-
– buiten de lespraktijk, individueel		
▪ lezen	1	3
▪ cursussen en conferenties	4	18
▪ andere taken uitvoeren	1	4
wat de docent heeft ontwikkeld		
– gericht op het leren van leerlingen		
▪ pedagogiek	6	5
▪ didactiek	8	19
– niet gericht op het leren van leerlingen		
▪ vakinhoud	1	10
▪ rollen buiten het primaire proces	2	9

Op de vrijeschool omschrijven zes docenten hoe ze in de lespraktijk en gezamenlijk professionaliseringsactiviteiten uitvoeren door interview met (video)lesobservatie gericht op het eigen lesgeven en het leren van de leerlingen. Sofie zegt over het belang van gezamenlijk werken bij deze vorm van interview: *“Als we geen interview houden, blijven we allemaal op ons eilandje zitten, je deelt niet met elkaar, je gaat niet eens bij elkaar kijken. [...] Je leert er heel veel van. Ook als mensen naar jouw lesgeven kijken.”* Nieuwe docenten nemen verplicht deel aan deze interviewactiviteiten met (video)lesobservatie, maar ook docenten die al jaren op de vrijeschool werken, kunnen meedoen en dat is redelijk vanzelfsprekend. Victor, die over enkele jaren met pensioen gaat, zegt: *“Ik heb bewust meegedaan aan de interviewtraining. Ik vond het interessant om ook feedback te krijgen. Je bent immers nooit uit geleerd.”*

De professionalisering op de vrijeschool is inhoudelijk direct gericht op het leren van leerlingen; ze heeft vooral betrekking op (antroposofische) pedagogiek en didactiek. Hierbij worden docenten gestimuleerd om na te denken over de relatie tussen hun schoolvak en didactiek die past bij de levensfase van hun leerlingen. Tristan: *“Wat is dat dan voor een soort denken? Waarom is dat dan typisch elfde klas manier van doen? En hoe doe je dat in jouw vak? Dat vind ik belangrijke dingen om mee bezig te zijn.”*

Samenhang schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten

De ervaren docenten op de vrijeschool percipiëren hun schoolcultuur als een omgeving waarin gedeelde opvattingen, onderling vertrouwen en een gevoel van

veiligheid samenhangen met intensieve, schoolbrede samenwerking en effectieve professionaliseringsactiviteiten. De docenten hebben zich verbonden aan een school met een uitgesproken onderwijsconcept en ervaren dat hun collega's ongeveer dezelfde opvattingen hebben. Edith omschrijft hoe dat voor haar een bepaalde veiligheid creëert: *“De organisatie van de school moet die veiligheid geven. We hebben bijvoorbeeld dit jaar in de zevende klassen behoorlijk met elkaar samengewerkt aan gewoontes in de klas. [...] We hebben dan afspraken over hoe komen de leerlingen binnen, hoe sluit je een les af en dat maakt dat je op een bepaalde structuur kunt terugvallen. Dat heb je nodig, wil je als individuele leerkracht ergens mee gaan experimenteren. Je hebt van die leerkrachten die gaan een klas in, en die hebben meteen het overwicht. Dat heb ik niet.”* Als docenten dezelfde opvattingen hebben, is het mogelijk afspraken te maken en erop te vertrouwen dat alle collega's zich daaraan houden. In die situatie wordt veiligheid ervaren om dingen uit te proberen en te leren. Anna, die als ervaren docent de overstap maakte van het reguliere onderwijs naar de vrijeschool, beschrijft de primaire reactie om defensief te reageren op intervisie met video-observaties en hoe zij in de context van de vrijeschool negatieve gedachten leerde parkeren om zich te ontwikkelen: *“Dat ik dat reuze spannend vond. [...] Bang voor, het staat nou wel zwart op wit. Ik bedoel: als docent kun je ook heel erg in je eigen klaslokaal zitten en verder niemand die het ziet, bij wijze van spreken. Terwijl ik aan de andere kant, als ik die gedachten kan parkeren, kan ik ook denken: het is om te leren en om er zo naar te kijken. Dus het was heel erg nodig, en daar heeft hij me wel bij geholpen hoor. Bekijk wat er goed gaat. En wat kun je dan nog ontwikkelen?”* Het belang van onderling vertrouwen voor professionalisering wordt door Victor verwoord als: *“Ik denk dat openheid wel een van de belangrijkste dingen is. [...] In een veilige situatie kun je leren. Dan kun je open staan. Kun je gevoelsmatig open staan en als dat niet zo is, kun je niet open staan en kun je ook niet leren.”*

2.5.2 Reguliere school

Schoolcultuur

Vijf van de 22 docenten op de reguliere school beschrijven expliciet de perceptie van gedeelde opvattingen en zeggen zich verbonden te voelen met de schoolvisie over talentontwikkeling en veilige leeromgeving, al lijkt voor hen niet helemaal duidelijk wat die precies inhoudt. Emma verwoordt: *“Dat zit toch ook wel in een soort van visie verwerkt, dat je op een bepaalde manier aan je eigen ontwikkeling kunt werken en mag werken en dat je toch wel je eigen ding mag doen, je eigen talent mag ontwikkelen.”* Daarnaast geven 15 docenten expliciet aan dat zij juist géén gedeelde opvattingen percipiëren in de school. Ze beschrijven diverse onderwijskundige concepten die ze de afgelopen jaren de revue hebben zien passeren. Nu is een groep docenten bezig met de ontwikkeling

van onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen en er zijn diverse pilots gepland, waaronder de invoering van iPad-onderwijs. Het is niet voor alle docenten duidelijk wat de schoolvisie is. Sabrina: *"Ik vind dat er continu hap-snap-beleid gevoerd wordt, dat er heel veel beleid is op regels, maar heel weinig op onderwijskundige visie."* Ze vergelijkt haar school met een noodlijdend restaurant dat door een beroemde kok moet worden behoed voor een faillissement: *"Hij komt in zo'n restaurant en wat ziet hij? Hij ziet een hamburgerrestaurant dat, omdat het slecht liep, ook pizza's is gaan verkopen en vervolgens ook een barretje heeft gemaakt waar je cocktails kan drinken en voor de mensen die iets meer willen, wordt er ook steak verkocht. Eigenlijk doen ze van alles, maar wat voor restaurant is het nou? Dat is heel onduidelijk [...] Dat is waar ik op dit moment echt last van heb. Wat zijn wij voor school? Wij zijn een talentenschool. Waar doen wij aan talentontwikkeling? Ik zou het niet weten."*

Specifieke opvattingen over leren en onderwijzen lopen bij ervaren docenten op de reguliere school uiteen: twee docenten zijn meer gericht op leerstof dan op leerlingen, voor vier docenten geldt juist het tegenovergestelde en vijftien docenten hebben zowel leerstof- als leerlinggerichte opvattingen. Ook de opvattingen over het doel van onderwijs lopen uiteen. Vijf docenten zien enkel kwalificatie als doel van onderwijs, vier enkel persoonlijke, morele ontwikkeling en dertien docenten zien het allebei als doel van onderwijs. Harry omschrijft hoe kwalificatie en persoonlijke ontwikkeling zich voor hem tot elkaar verhouden: *"Ik zou een mengeling voorstaan, waarin de startkwalificatie voor het vervolgonderwijs zwaarder weegt. Zeg 60-40%. Persoonlijke ontwikkeling is ook belangrijk hoor. Dingen als telefoonterreur, daar kun je als school niet aan voorbij gaan."*

Op de reguliere school omschrijven drie docenten expliciet onderling vertrouwen, terwijl veertien docenten beschrijven dat zij wantrouwen ervaren onder collega's. Het lijkt niet gangbaar om 'de deur open te zetten'. Harry omschrijft dat hij liever geen bezoek heeft in de les: *"Ik ben niet zo gericht op pottenkijkers. Niet dat je zegt van, dat een ander mijn lessen waardeloos vindt. Dat weet ik niet. Maar goed, als dat zo is, dan hoor je dat ook wel via andere manieren."* Er zijn echter ook enkele docenten die geen redenen hebben om anderen te wantrouwen en die open staan voor bezoekers in de les, zoals Natalie: *"Iedereen draait hier toch nog graag zijn eigen toko. Ik ben wat dat betreft misschien zelfs wel wat onorthodox. Ik heb 90% van de tijd mijn deuren openstaan."* In een cultuur met doorgaans gesloten deuren lijkt het voor docenten moeilijk om elkaar aan te spreken of om aangesproken te worden. Leo beschrijft zijn reactie toen hij er door een collega op werd aangesproken dat hij eerder stopte met een les. Hij vindt dat zijn collega zich met zijn eigen zaken moet bemoeien en reageert geïrriteerd: *"Dan*

zijn er ook weer van die knurften, ik kan het niet anders noemen, die [...] op hun streepjes gaan staan [...]. 'Gisteren ben je tien minuten eerder met de les gestopt.' Ja. Het was kwart over vier beste man. Op vrijdagmiddag. Ik moest nog naar huis fietsen en ik was kapót. Ik was kapot. Die andere lessen waren wel goed. Wat is het probleem?"

Intensieve samenwerking op schoolniveau lijkt in de perceptie van de geïnterviewde docenten niet mogelijk. Ines legt uit dat verschillen in opvattingen tussen diverse vakgroepen en tussen de afdelingen (mavo, havo, vwo) daarbij een rol spelen: *"De ene sectie weet niet wat de andere doet. Dan krijg je ook dat de ene sectie een totaal andere didactiek aanhangt dan de andere sectie. [...] Bij het vwo bedenken ze weer iets heel anders dan bij de havo en dan bij de mavo. Dat vind ik niet slim. Dan krijg je drie eilandjes en drie culturen."* Hoewel pogingen ondernomen worden om schoolbreed afspraken te maken en na te leven, lijken die nog weinig succesvol. Samenwerking vindt wel plaats in kleine groepen en vooral in de vorm van delen van ervaringen (lage afhankelijkheid) en uitwisselen van materialen en geven van adviezen aan elkaar (matige afhankelijkheid). Clara, die zichzelf omschrijft als iemand die bij nieuwe ICT-ontwikkelingen niet vooroploopt, vertelt hierover: *"Wat ik heel leuk heb gevonden is het enthousiasme waarmee twee collega's laten zien hebben waar zij mee bezig waren op digitale ontwikkeling, iPad onder andere."* Samenwerking met intensieve wederzijdse afhankelijkheid binnen vakgroepen wordt alleen beschreven binnen de vakgroep van Nathalie en Thomas, die met een derde, jonge vakgenoot gezamenlijk onderwijs en toetsen ontwikkelen. Zeer intensieve wederzijdse afhankelijkheid bij samenwerking is door docenten op de reguliere school niet genoemd.

Professionaliseringsactiviteiten

Op de reguliere school beschrijven docenten professionaliseringsactiviteiten die buiten de lespraktijk en individueel plaatsvinden, zoals: lezen, het bijwonen van cursussen en conferenties en het uitvoeren van niet-lesgebonden taken. Activiteiten die in de praktijk en samen met anderen plaatsvinden, worden niet genoemd.

De inhoudelijke focus van professionaliseringsactiviteiten lijkt niet alleen te liggen op het leren van leerlingen maar ook op de vakinhoud en rollen buiten het primaire proces. Docenten op de reguliere school relateren hun professionaliseringsactiviteiten daarnaast aan uiteenlopende vernieuwingsprojecten. Sven houdt zich bijvoorbeeld bezig met nieuwe leermiddelen. *"Daarmee zijn we dus bezig met de invoering van die iPad [...] Ik vind het heel leuk om dingen uit te zoeken en te vinden en noem maar op. Dat is op mijn lijf geschreven. Dus dan leer ik heel veel."*

Samenhang schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten

De ervaren docenten op de reguliere school percipiëren hun schoolcultuur als een omgeving waarin uiteenlopende opvattingen en onderling wantrouwen samenhangen met moeizame samenwerking en minder effectieve professionaliseringsactiviteiten. Docenten die opvattingen over vernieuwingsprojecten niet delen, ervaren weerstand om zich voor dergelijke projecten te ontwikkelen en kunnen dat relateren dat aan de weinig uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie. Sabrina, die de komst van de iPad in de lessen niet ziet zitten, zegt bijvoorbeeld: *"Hoe ik nascholing wél zou willen zien? Nou kijk, weet je, dat heeft een beetje te maken met mijn gemopper over de grote lijn [] Ik mis dat wij als school nu mogen we weer getraind worden in de iPad, maar de iPad is een middel, dat is geen doel. Een onderwijskundige visie is niet: we nemen een iPad."* In deze context met uiteenlopende opvattingen van docenten lijkt sprake van onderling wantrouwen. Docenten gaan behoedzaam met elkaar om en houden rekening met allerlei gevoeligheden. Nico: *"We hebben geen cultuur waarin we echt feedback aan elkaar geven, zonder dat dat bedreigend is of dat we ervan schrikken. [...] We hebben een cultuur van voorzichtigheid in plaats van zorgvuldigheid. [...] Dus iedereen gaat een beetje op eieren lopen."* De uiteenlopende opvattingen en het onderlinge wantrouwen lijken schoolbrede, intensieve samenwerking te belemmeren. Myra beschrijft hoe lastig ze samenwerking in haar vakgroep vindt en relateert dat aan de uiteenlopende opvattingen: *"We zijn aan het proberen om meer samen te werken en het meer over dat soort dingen [onderwijsontwikkeling] te hebben. Dat is wel moeizaam [] Je hoort nu alweer: zie je wel, we zitten niet op één lijn."* Er wordt ook vanuit de schoolleiding geprobeerd om schoolbrede afspraken te maken en een meer eenduidige koers te varen, maar dat lijkt complex. Sven beschrijft dat hij en zijn collega's waarde hechten aan de autonomie in het eigen klaslokaal en hoe belemmerend dat kan zijn voor schoolbrede samenwerking: *"Wat ons misschien wel bindt, is dat we toch een beetje baas willen zijn in ons eigen lokaal [...] In vergaderingen zie ik dat ook ... dat als er bijvoorbeeld wordt gepraat over 'Afspraken maken', of over: 'We gaan dit doen', dan zie je heel vaak weerstand."* Het kan prettig zijn om 'baas in eigen lokaal' te zijn als collega's uiteenlopende opvattingen hebben en als het onderlinge vertrouwen niet erg groot is.

2.6 Conclusie en discussie

In deze studie stond de vraag centraal op welke manier een uitgesproken schoolvisie, schoolcultuur in termen van professionele leergemeenschap en

professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten met elkaar samenhangen. Ervaren docenten lijken zich op beide scholen in de studie te blijven professionaliseren, maar afhankelijk van de schoolvisie en de perceptie van de schoolcultuur verschillen de professionaliseringsactiviteiten in de beide scholen.

Op de school met een uitgesproken schoolvisie percipiëren ervaren docenten gedeelde onderwijsopvattingen. De resultaten geven de indruk dat er sprake is van organisch vertrouwen, gebaseerd op de gedeelde opvattingen van docenten in relatie tot de schoolvisie (Bryk & Schneider, 2002) en dat maakt dat docenten bereid lijken zich kwetsbaar op te stellen (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Het onderlinge vertrouwen gaat op deze school samen met schoolbrede, intensieve samenwerking. De professionaliseringsactiviteiten zijn volgens de participerende docenten gerelateerd aan de praktijk, worden met anderen vormgegeven en hebben inhoudelijk betrekking op het leren van leerlingen, wat overeenkomt met kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten, zoals beschreven door Borko et al. (2010), Desimone (2009) en Van Veen et al. (2010). Er lijkt kortom sprake van een schoolcultuur als professionele leergemeenschap, waarin docenten effectieve professionaliseringsactiviteiten uitvoeren.

Op de school met een minder uitgesproken schoolvisie lopen opvattingen van individuele docenten over leren en onderwijzen en over doelen van onderwijs meer uiteen. Deze verdeeldheid wordt zichtbaar bij de vernieuwingsprojecten: de ervaren docenten die er enthousiast over zijn, vinden het prettig dat zij zich gericht kunnen ontwikkelen, terwijl docenten wiens opvattingen niet aansluiten bij een vernieuwingsproject, weerstand voelen of zich aan de vernieuwing onttrekken, waarbij een deel van hen de ruimte waardeert, die de school daarvoor laat. Dit komt overeen met de bevindingen van Hoekstra et al. (2009). Docenten staan meer tegenover dan naast elkaar en dit duidt meer op contractueel dan op organisch vertrouwen (Bryk & Schneider, 2002). In deze cultuur met minder onderling vertrouwen lijken participerende docenten behoedzaam te opereren. Ze kiezen ervoor om individueel of met kleine groepen gelijkgestemden te werken en samenwerking gaat vaak niet verder dan uitwisseling van ervaringen en materialen. Dit komt overeen met bevindingen van Wells en Feun (2007) in scholen die in georganiseerde professionele leergemeenschappen wilden gaan werken. Op de reguliere school resulteren pogingen tot het maken van schoolbrede afspraken over didactiek of pedagogiek zoals op de vrijeschool gebeurt, bij een deel van de docenten in verzet tegen de afspraken. Weicks (1976) typering van een school als losjes gekoppeld systeem, waarin docenten individueel verantwoordelijk zijn voor de voorbereiding en uitvoering van lessen en

de kwaliteit van het onderwijs, lijkt treffend voor deze school. Er is kortom minder sprake van een schoolcultuur in termen van professionele leergemeenschap en de professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten vertonen minder kenmerken van effectieve professionalisering.

De resultaten bevestigen de verwachting van de stakeholders uit het veld (Admiraal et al., 2016) dat de perceptie van schoolcultuur als professionele leergemeenschap positief samenhangt met professionele ontwikkeling van ervaren docenten. In deze verkennende studie lijkt een uitgesproken schoolvisie daarbij een belangrijke rol te spelen. Hoewel heter in deze studie op lijkt dat de vrijeschool met haar uitgesproken schoolvisie docenten heeft aangetrokken die die visie delen waardoor er meer gemeenschappelijke onderwijsopvattingen zijn in het docententeam, moet in vervolgstudies worden achterhaald of dit op grote schaal zichtbaar is op scholen met een uitgesproken schoolvisie. Daarbij lijkt het tevens interessant om na te gaan of het uitmaakt waarop de uitgesproken schoolvisie is gebaseerd. In de vrijeschool, waar de schoolvisie sterk wordt gedeeld, is de visie nauw verbonden met de antroposofische levensovertuigingen op basis van deze verkennende studie is niet helder of de perceptie van gedeelde opvattingen van docenten op de onderzochte vrijeschool samenhangt met de pedagogisch-didactische visie of dat de (antroposofische) levensovertuiging daarbij ook een rol speelt. Daarnaast zou ook specifiek helderheid moeten worden verkregen over de wijze waarop de drie aspecten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap (*gedeelde opvattingen, onderling vertrouwen en schoolbrede, intensieve samenwerking*) onderling samenhangen. Zowel in deze studie als in de literatuur worden weliswaar aanwijzingen gevonden dat gedeelde opvattingen van docenten positief samenhangen met hun onderlinge vertrouwen (Bryk & Schneider, 2002), wat bevorderend kan werken voor schoolbrede, intensieve samenwerking (Kruse et al., 1993; Parker et al., 2012; Schechter, 2012). Toch kan deze causaliteit op grond van deze verkennende studie niet worden aangetoond.

Een kanttekening bij deze studie (en tevens bij de studie in het volgende hoofdstuk) betreft de selectie van docenten. Aan de P&O-afdelingen van de twee geselecteerde scholen werd gevraagd om vijftien docenten te selecteren met een vaste aanstelling en minimaal vijftien jaar onderwijservaring. Op de vrijeschool werden elf docenten geselecteerd, waarvan er tien positief reageerden op de vraag of ze wilden deelnemen aan het onderzoek, terwijl op de reguliere school 25 docenten werden geselecteerd, waarvan 22 wilden deelnemen aan het onderzoek. Omdat de percepties van de docenten van de vrijeschool meer overeenkomsten vertoonden, leek er in de data van de tien docenten sprake van saturatie, terwijl de percepties van

docenten op de reguliere school meer uiteenliepen, waardoor het van belang was om ook meer docenten te interviewen. Achteraf gezien was bij deze studies mogelijk beter geweest om de dataverzameling en de data-analyse iteratief plaats te laten vinden tot het moment waarop in de interviewdata geen nieuwe informatie meer naar voren zou komen. Dat had waarschijnlijk nog steeds geleid tot groepen van verschillende grootte, maar of het verschil zo groot was geweest als in de uitgevoerde studies, is moeilijk te zeggen.

Een praktische implicatie van deze verkennende studie is dat het op grond van de resultaten niet zinvol lijkt dat schoolleiders zelf een visie formuleren en implementeren, zonder de opvattingen van docenten te kennen en daarin mee te nemen. Het ontwikkelen en laten leven van een gedeelde visie, zoals dat op de vrijeschool gebeurt, is veelal een zaak van meerdere jaren (Bryk & Schneider, 2002, Wells & Feun, 2007). Een door de schoolleiding geformuleerde schoolvisie waarin opvattingen van docenten niet zijn meegenomen, zal waarschijnlijk niet leiden tot een gedeelde schoolvisie bij (ervaren) docenten en daarmee ook niet tot een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap waarin zij zich kunnen blijven ontwikkelen.

Het lijkt voor de langere termijn van belang om samen met docenten onderwijsopvattingen te expliciteren en op basis van die opvattingen te zoeken naar een gemeenschappelijke basis voor een uitgesproken pedagogisch-didactische visie.

Op kortere termijn kan het voor scholen met een weinig uitgesproken schoolvisie wenselijk zijn om te zoeken naar wat ervaren docenten verbindt, namelijk affiniteit met leerlingen en lesgeven, en dat te expliciteren en als uitgangspunt te nemen voor het organiseren van praktische en gezamenlijke professionaliseringsactiviteiten waarmee ook ervaren docenten hun lesgedrag kunnen blijven ontwikkelen.



Hoofdstuk 3

Een verkenning van de rol van
een uitgesproken schoolvisie bij
betrokkenheid van ervaren docenten

3.1 Samenvatting

In Nederland zijn scholen met een uitgesproken schoolvisie toegankelijk voor alle leerlingen, ongeacht het inkomen van hun ouders. Dit in tegenstelling tot de meeste andere landen waar scholen met een expliciete schoolvisie privéscholen zijn. Ook docenten in Nederland hebben de vrijheid om te solliciteren op een school met een visie die aansluit bij hun persoonlijke waarden, opvattingen en overtuigingen. Hoewel deze gang van zaken belangrijk kan zijn voor betrokkenheid van docenten, is literatuur over dit onderwerp schaars. Het doel van deze studie is om de relatie tussen de schoolvisie en de aard van betrokkenheid van ervaren docenten in de unieke Nederlandse context in kaart te brengen. Aan de hand van interviews met 32 ervaren docenten vergelijken we twee scholen: een vrijeschool met een expliciete visie en een reguliere school zonder expliciete visie. Onze resultaten tonen aan dat meer ervaren docenten op de vrijeschool dan op de reguliere school de visie van de school delen, dat de bronnen van affectieve betrokkenheid verschillen in beide scholen en dat een lager aantal docenten van de vrijeschool calculatieve betrokkenheid rapporteert. Deze exploratieve studie onderstreept het belang van grootschalig vervolgonderzoek naar de rol die een uitgesproken en gedeelde schoolvisie speelt bij betrokkenheid in Nederland, met name in het geval van ervaren docenten.

3.2 Inleiding

Veel schoolleiders staan voor de uitdaging om toegewijd onderwijzend personeel te vinden en vast te houden. Een grote blokkade in het waarmaken van deze uitdaging is dat de aard van de betrokkenheid van docenten gedurende hun carrière verandert. Als docenten ouder worden, gaan persoonlijke afwegingen zoals baanzekerheid en het balanceren tussen werk- en privéleven (Cooper & Mackenzie, 2011; Howes & Goodman-Delahunty, 2015) zwaarder wegen dan hun initiële motieven om les te geven, zoals het werken met leerlingen, het delen van kennis en het dienen van de samenleving (Han & Yin, 2016). Deze veranderingen in de betrokkenheid van docenten kan leiden tot frustratie (Day et al., 2007), verminderde productiviteit (Dee et al., 2006; Ostroff, 1992; Sun, 2015), toegenomen verzuim (Ostroff, 1992) en vroegtijdig pensioen (Van Droogenbroeck et al., 2013). Het begrijpen van de betrokkenheid van ervaren docenten is dan ook van cruciaal belang om toegewijd personeel te verkrijgen en te behouden.

De betrokkenheid van docenten wordt bepaald door verschillende factoren en hangt onder andere samen met de context van de school waarin de docent werkzaam is (Hulpia, Devos, & Van Keer, 2011). Kools (2020) beschrijft dat een heldere, expliciete schoolvisie docenten een gevoel van eigenaarschap kan geven en verschillende auteurs stellen dat een gedeelde visie de basis is voor een schoolcultuur waarin docenten elkaar vertrouwen en intensief samenwerken om het onderwijs te verbeteren (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997). Een schoolcultuur die voortvloeit uit een uitgesproken schoolvisie kan bijdragen aan de betrokkenheid van docenten. Dit is vooral van belang voor docenten in het voortgezet onderwijs, waar de opdeling in schoolvakken isolatie van docenten in de hand kan werken (Miles & Louis, 1990). Om deze reden willen we in deze studie achterhalen welke rol de schoolvisie speelt bij betrokkenheid van ervaren docenten in het voortgezet onderwijs.

Nederland biedt een unieke setting voor onderzoek naar de betrokkenheid van docenten in relatie met de schoolvisie. Vanaf 1917 stelt de Nederlandse wet namelijk ouders en leerkrachten in staat om zelf naar hun overtuigingen een school op te richten. Scholen met een levensbeschouwelijke of pedagogisch-didactische visie moeten op dezelfde manier worden gefinancierd als scholen zonder ideologische grondslag (Onderwijsraad, 2019). Dit wordt de 'vrijheid van onderwijs' genoemd. Leerlingen en docenten kunnen door deze vrijheid van onderwijs een school kiezen die aansluit bij hun persoonlijke waarden. Omdat betrokkenheid doorgaans nauw verbonden is met de persoonlijke waarden, opvattingen en overtuigingen van docenten (Day, Elliot, & Kington, 2005; Kelchtermans, 2005), zou deze vrijheid van onderwijs van belang kunnen zijn voor hun betrokkenheid. In onderzoek naar betrokkenheid blijft dit onderwerp echter veelal onderbelicht (Razak, Darmawan, & Keeves, 2009). Daarom ligt de focus in deze studie op de betrokkenheid van docenten in relatie tot de schoolvisie in de specifieke Nederlandse context.

Om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen schoolvisie en betrokkenheid van docenten en om hier hypothesen over op te kunnen stellen, is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd onder ervaren docenten op een school met een uitgesproken schoolvisie (in dit geval een vrijeschool) en een school met een meer impliciete schoolvisie (die we verder aanduiden als de 'reguliere school').

3.3 Theoretisch kader

3.3.1 Schoolvisie

Een schoolvisie geeft antwoord op de vraag “Wat hopen we te worden?” (DuFour & Eaker, 1998, p.62) en geeft docenten, leerlingen en ouders een beeld van het sociale en onderwijskundige klimaat dat de school wenst te bieden (Gurley et al., 2015). Een uitgesproken schoolvisie kan gebaseerd zijn op een levensbeschouwing en/of op pedagogisch-didactische overtuigingen, zoals op dalton- of montessorischolen het geval is. Scholen zonder uitgesproken visie profileren zich niet met een levensbeschouwelijke of pedagogisch-didactische basis en formuleren veelal geen concreet beeld van de doelen en idealen van de school.

Een schoolvisie wordt gedeeld wanneer docenten het idee hebben dat hun eigen waarden en overtuigingen aansluiten bij de schoolvisie (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Scholen met een uitgesproken visie trekken vermoedelijk meer docenten aan met persoonlijke waarden en overtuigingen die in lijn zijn met de visie van de school (Bryk & Schneider, 2002), terwijl scholen zonder uitgesproken visie docenten aantrekken met meer diverse waarden en overtuigingen. Zo laat een studie onder docenten in Amerikaanse katholieke scholen zien dat zij katholieke waarden delen en het belangrijk vinden om deze te onderwijzen (Squillini, 2011).

Een uitgesproken visie kan bijdragen aan de betrokkenheid van docenten (Reyes, 1990). In een comparatieve studie van McInerney et al. (2015a) in Hongkong, bleek bijvoorbeeld de affectieve betrokkenheid van docenten bij de school hoger te zijn in scholen met een levensbeschouwelijke (in dit geval katholieke) visie dan in scholen zonder levensbeschouwelijke visie. Onderzoek in de Australische context, waarin docenten van een katholieke school worden vergeleken met docenten van een publieke school zonder uitgesproken visie, toonde aan dat de docenten van de katholieke school meer betrokken waren bij hun leerlingen (Whipp & Salin, 2018).

3.3.2 Betrokkenheid

Betrokkenheid van werknemers, in de Engelstalige literatuur aangeduid als *organizational commitment*, heeft betrekking op de complexe verzameling motieven die docenten beweegt om taken en verplichtingen te vervullen. In deze studie baseren we ons op het drie componentenmodel van Allen en Meyer (1990), dat veronderstelt dat betrokkenheid van werknemers een affectieve, een normatieve en een calculatieve component heeft.

Affectieve betrokkenheid draait om “employees’ emotional attachment to, identification with, and involvement in, the organization” (Allen & Meyer, 1990, p.1). Affectief betrokken docenten zijn emotioneel toegewijd aan het voortzetten van hun lespraktijk en affectieve betrokkenheid wordt positief geassocieerd met welbevinden (Meyer & Maltin, 2010) en prestaties (Meyer et al., 2002). Affectieve betrokkenheid is de meest dominante component voor docenten (Kiral & Kacar, 2016), maar ook voor werknemers in het algemeen (Meyer, Stanley, & Parfyonova, 2012).

De tweede component van betrokkenheid wordt gevormd door normatieve betrokkenheid. Van normatieve betrokkenheid is sprake wanneer werknemers zich moreel verplicht voelen om in hun huidige positie te blijven werken (Allen & Meyer, 1990). Meyer et al. (2002) laten zien dat normatieve betrokkenheid positief samenhangt met de prestaties van werknemers, maar de samenhang is minder sterk dan bij affectieve betrokkenheid. Daarnaast heeft onderzoek uitgewezen dat normatieve betrokkenheid de één na belangrijkste component is van betrokkenheid, zowel binnen als buiten het onderwijs (Kiral & Kacar, 2016; Meyer et al., 2012).

De derde component wordt gevormd door calculatieve betrokkenheid, waarbij het gaat om “commitment based on the costs that employees associate with leaving the organization” (Allen & Meyer, 1990, p.1). Van calculatieve betrokkenheid is dus sprake als werknemers zich verplicht voelen om in hun functie te blijven door een gepercipieerd gebrek aan alternatieven of door mogelijke problemen als ze hun baan verlaten, kortom als ze denken niet anders te kunnen (Iverson & Buttigieg, 1999; Jak & Evers, 2010). Dit is een vorm van betrokkenheid die niet bijdraagt aan de kwaliteit van het werk, noch aan het welbevinden van werknemers (Meyer et al., 2002; Meyer et al., 2012). Docenten die blijven lesgeven omdat ze hun baanzekerheid waarderen, zijn minder tevreden en ervaren meer emotionele uitputting (Wang & Hall, 2019) dan affectief betrokken docenten. Calculatieve betrokkenheid is daarom geen basis voor welbevinden van docenten en voor de kwaliteit van onderwijs en zou om die reden zoveel mogelijk beperkt moeten worden.

Onderzoek naar de betrokkenheid van docenten moet zich niet alleen richten op de componenten van betrokkenheid maar moet, om betrokkenheid beter te doorgronden, ook aandacht besteden aan de bronnen daarvan (Somech & Bogler, 2002). Wat maakt docenten affectief betrokken? Wat geeft hen het gevoel van verplichting om ergens te blijven werken (normatieve betrokkenheid) of wat maakt dat zij geen andere uitweg zien dan in hun professie te blijven (calculatieve betrokkenheid)?

Het *lesgeven* is een bron van affectieve betrokkenheid die in kwantitatief onderzoek wordt gevonden (McInerney et al., 2015b; Park, 2005; Somech & Bogler, 2002; Thien, Razak, & Ramayah, 2014). Betrokkenheid bij het lesgeven vindt plaats wanneer docenten zichzelf identificeren met het docentschap en met leren. Daarnaast kan de persoonlijke band met *leerlingen* een bron vormen van affectieve betrokkenheid. De affectieve betrokkenheid kan toenemen door het plezier dat docenten beleven aan het werken met leerlingen (Park, 2005; Thien et al., 2014). Een derde bron van affectieve betrokkenheid is de *school* (McInerney et al., 2015b; Park, 2005; Thien et al., 2014). Docenten die zich affectief betrokken voelen bij de school beschouwen hun school als een soort familie, waar mensen hechte relaties hebben (Park, 2005), en waar de sociale contacten een gevoel van verbondenheid geven (Grillo & Kier, 2021). In kwalitatieve studies naar de betrokkenheid van docenten worden nog andere bronnen van affectieve betrokkenheid genoemd. Zo stelt Brunetti (2001) dat het hebben van een passie voor het *schoolvak* een bron is van affectieve betrokkenheid. Dit geldt vooral voor docenten in het voortgezet onderwijs, die in tegenstelling tot docenten in het primair onderwijs een vak onderwijzen. Betrokkenheid kan zich ook focussen op de *autonomie* van het beroep, door Firestone en Penell (1993) gedefinieerd als “worker’s freedom to schedule work and determine the procedures used to carry it out” (p. 498). Docenten waarderen het om beslissingen te kunnen nemen over de lesstof en de planning, wat kan bijdragen aan affectieve betrokkenheid (Brunetti, 2001; Firestone & Penell, 1993). Dee et al. (2006) wijzen erop dat autonomie door sommigen echter ook wat individualistisch wordt geconceptualiseerd en dan eerder betrekking heeft op het onafhankelijk van anderen kunnen werken.

Een voorbeeld van een bron van normatieve betrokkenheid (i.e. het zich verplicht voelen om te blijven; Meyer & Parfyonova, 2010) is het gevoel dat het moreel onacceptabel is om collega’s of leerlingen te verlaten (Kiral & Kacar, 2016). Een andere bron van normatieve betrokkenheid kan de loyaliteit naar de werkgever zijn, bijvoorbeeld omdat een school veel in een docent heeft geïnvesteerd (Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2012).

Bronnen van calculatieve betrokkenheid hangen samen met een ervaren gebrek aan baanalternatieven enerzijds en problemen die zouden ontstaan bij het opzeggen van de huidige baan anderzijds (Blau, 2003; Brown, 1996; Meyer et al., 2019). Zo kan de zekerheid van een vast contract docenten ervan weerhouden met hun baan te stoppen, zelfs als zij er ontevreden mee zijn (Marshall, 2015; Wang & Hall, 2019).

3.3.3 Ervaren docenten

Docenten met meer dan vijftien jaar ervaring vormen niet alleen een interessante onderzoeksgroep omdat ze het grootste deel van de Nederlandse docentenpopulatie vormen. Uit loopbaanfaseonderzoek blijkt dat docenten met vijftien jaar ervaring minder tevreden zijn over hun baan dan docenten met vijf jaar ervaring (Fraser et al., 1998) en dat docenten na ongeveer vijftien jaar werkervaring op een punt in hun loopbaan komen waar een deel van hen betrokken en gemotiveerd blijft, een deel neutraal in het werk staat en een deel minder betrokken of zelfs gefrustreerd raakt (Day et al., 2007).

Uit onderzoek van Kiral en Kacar (2016) blijkt dat affectieve betrokkenheid hoger is bij docenten met minder dan zes jaar werkervaring dan bij docenten met zes tot twintig jaar ervaring. Dat geldt ook voor normatieve betrokkenheid, terwijl calculatieve betrokkenheid juist lijkt toe te nemen naarmate docenten meer ervaring krijgen (Karakus & Aslan, 2009). In de Nederlandse context benoemen docenten met meer dan tien jaar ervaring geringe baanalternatieven buiten het onderwijs als een reden om in het beroep te blijven. Dat is minder het geval bij hun startende collega's (Vermeulen & Van der Aa, 2008). Ook de financiële zekerheid van een vaste aanstelling vormt voor ervaren docenten - vaker dan voor starters - een reden om te blijven (Karakus & Aslan, 2009; Marshall, 2015). Dit hangt mogelijk samen met het feit dat ervaren docenten vaker dan starters een partner en/of een gezin hebben, waardoor ze financieel minder flexibel zijn (Day et al., 2007; Karakus & Aslan, 2009). Tegelijk zijn ervaren docenten minder tevreden in hun werk dan hun startende collega's (Brunetti, 2001) en minder betrokken in de school (Marshall, 2015). Naarmate ze meer ervaring krijgen, zijn ze er steeds minder van overtuigd dat ze dezelfde baan nog eens zouden kiezen (Brunetti, 2001; Collie, Shapka, & Parry, 2001). Zij hebben met andere woorden vaker het gevoel docent te moeten blijven omdat ze geen andere optie zien.

Dat de calculatieve component in de betrokkenheid van ervaren docenten groter is dan van startende docenten, betekent echter niet dat de betrokkenheid van ervaren docenten geen affectieve component kent. Kwalitatief onderzoek wijst uit dat de affectieve betrokkenheid van ervaren docenten gericht is op het contact met leerlingen (Brunetti, 2001; Veldman, 2017; Vermeulen & Van der Aa, 2008), de sociale relaties binnen de school (Vermeulen & Van der Aa, 2008), het schoolvak en op de autonomie van het beroep (Brunetti, 2001; Edwards, 2003; Vermeulen & Van der Aa, 2008). Ervaren docenten die blijven lesgeven omdat ze geen andere mogelijkheid zien, hebben daarnaast dus positieve redenen om voor de klas te blijven staan.

3.3.4 Huidige studie

Het Nederlandse onderwijssysteem stelt docenten en ouders in staat om een school op te zetten volgens hun eigen levensbeschouwelijke of pedagogisch-didactische visie (Onderwijsraad, 2019). Nederland kent daarom – naast reguliere scholen zonder uitgesproken visie – scholen met een specifieke levensbeschouwelijke basis (bijvoorbeeld christelijke, islamitische en joodse scholen), scholen met een specifieke pedagogisch-didactische basis (bijvoorbeeld dalton-, jenaplan- en montessorischolen) en scholen met zowel een levensbeschouwelijke als een pedagogisch-didactische basis (vrijescholen). In deze unieke context kunnen docenten solliciteren op een school die past bij hun persoonlijke waarden. De huidige studie onderzoekt de mate waarin ervaren docenten de visie van hun school delen, evenals de componenten en de bronnen van betrokkenheid in twee schoolcontexten: een school met een uitgesproken visie en een school zonder uitgesproken visie. Hierbij staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. In welke mate delen ervaren docenten de visie van hun school op scholen met en zonder uitgesproken visie?
2. Verschilt de affectieve, normatieve en calculatieve betrokkenheid van ervaren docenten tussen scholen met en zonder een uitgesproken schoolvisie?
3. Wat zijn de bronnen van affectieve, normatieve en calculatieve betrokkenheid voor ervaren docenten in de twee soorten scholen?

3.4 Methode

3.4.1 Twee schoolsituaties

Om onze onderzoeksvragen te beantwoorden, hebben we twee middelbare scholen geselecteerd die verschillen qua schoolvisie: een vrijeschool met een uitgesproken visie en een reguliere school met een meer algemene, weinig uitgesproken schoolvisie. Beide scholen liggen in middelgrote plaatsen in het oosten van Nederland, hebben een vergelijkbare grootte, hetzelfde onderwijsaanbod en een vergelijkbare leeftijdsopbouw van het personeel. De Nederlandse Onderwijsinspectie heeft beide scholen als voldoende beoordeeld tijdens de onderzoeksperiode. De vergelijkbaarheid van de context van deze scholen stelt ons in staat om de betrokkenheid van ervaren docenten in relatie tot de visie van de school te onderzoeken.

Het onderwijs van de vrijeschool in deze studie is, zoals op alle vrijescholen, gebaseerd op de opvattingen van Rudolf Steiner, grondlegger van de antroposofie. In vrijescholen zijn de levensbeschouwelijke (antroposofische) basis en het pedagogisch-didactische concept onlosmakelijk verbonden. Het pedagogisch-didactische concept is vergelijkbaar met het constructivisme, waarin de actieve combinatie van waarnemen en begrip centraal staat (Schieren, 2012). De grondslag van de vrijeschool is om kinderen te laten “worden wie zij zijn”, onder de aanname dat kinderen niet alleen kennis (denken) nodig hebben maar ook een goed ontwikkeld gevoelsleven (voelen) en een sterk lichaam (willen). Deze driehoek van denken, voelen en willen manifesteert in de pedagogische aanpak van de lessen, waar cognitieve opdrachten worden afgewisseld met creatieve- en motorische taken. De schoolvisie is vertaald in een leerplan voor vier- tot achttienjarigen dat het fundament van het onderwijs vormt. Hierbij worden ook vakoverstijgende thema's zoals architectuur en astronomie behandeld. De vrijeschool in dit onderzoek ontstond twintig jaar geleden door het samengaan van twee kleinere vrijescholen en is nu de grootste vrijeschool voor voortgezet onderwijs van Nederland. Leerlingen van de school komen niet allemaal uit de directe omgeving van de school en reizen tot zo'n 40 kilometer om de school te kunnen bezoeken.

De reguliere school in dit onderzoek heeft geen uitgesproken schoolvisie. Op de website van de school worden “talentontwikkeling” en een “veilige leeromgeving” benoemd, maar er is geen beschrijving wat de school “hoopt te worden” (DuFour & Eaker, 1998) en de twee trefwoorden worden niet verder uitgewerkt in doelen of in een leerplan. De school presenteert zich als een school met goede, veelal academisch geschoolde vakdocenten en is georganiseerd in vakgroepen. De school heeft een breed vakkenaanbod en er zijn extra faciliteiten voor hoogbegaafde leerlingen en leerlingen met een aanvullende onderwijsbehoefte. Er zijn lessen voor zelfwerkzaamheid waarin leerlingen zelf aan het werk gaan onder het toezicht van een docent en de school kent een aantal pilots met onderwijsvernieuwingen, zoals de implementatie van de iPad in de lessen, wat niet per se past bij de trefwoorden van de visie. De reguliere school trekt vooral leerlingen uit de directe omgeving van de school.

3.1.2 Instrument

Veel onderzoek naar betrokkenheid is kwantitatief van aard: met vragenlijsten wordt nagegaan of er sprake is van affectieve, normatieve en/of calculatieve betrokkenheid en of de bron van (affectieve) betrokkenheid wordt gevormd door de school, door leerlingen en/of door het lesgeven (bijvoorbeeld: McInerney et al., 2015b; Park, 2005;

Thien, et al., 2014). Zowel Brunetti (2001) als Edwards (2003) laten in hun kwalitatieve onderzoeken zien dat er voor docenten ook bronnen van betrokkenheid zijn die niet in bestaande vragenlijsten worden genoemd, zoals het schoolvak en de autonomie van het beroep. Wij kiezen om die reden voor een kwalitatieve aanpak om de betrokkenheid van docenten en de relatie met hun schoolvisie te onderzoeken. We hebben interviews afgenomen, waarin we docenten hebben gevraagd naar de visie van hun school en hun betrokkenheid. Om inzicht te krijgen in de betrokkenheid en de bronnen daarvan, hebben we docenten gevraagd om te reflecteren op motieven die hen bewegen om hun taken en verplichtingen te vervullen. Daarbij zijn, in lijn met de aanpak van Edwards (2003) en Brunetti (2001), open vragen gesteld zoals “Wat maakt dat je in het onderwijs werkt?”, “Waarom werk je op deze school?” en “Waardoor voel je je betrokken?” Hierop werd doorgevraagd met vragen als “Kun je daar voorbeelden van geven?” en “Hoe zie je dat?”

3.4.3 Participanten

Van de twee betrokken scholen werd de afdeling personeelszaken gevraagd om vijftien docenten te selecteren met minimaal vijftien jaar onderwijservaring en een vaste aanstelling. De vrijeschool selecteerde elf docenten, de reguliere school selecteerde er 25. Alle geïnterviewde docenten hadden een vaste aanstelling. Docenten werden benaderd met de vraag of ze voor het onderzoek geïnterviewd wilden worden, waarbij werd aangegeven dat deelname aan de interviews vrijwillig was. Uiteindelijk wilden tien docenten van de vrijeschool (vier vrouwen en zes mannen, met gemiddeld 26,7 jaar ervaring) en 22 docenten van de reguliere school (acht vrouwen en veertien mannen, met gemiddeld 25,6 jaar ervaring) deelnemen. In totaal zijn 32 docenten geïnterviewd. Voor iedere participant werd een pseudoniem gekozen om anonimiteit te waarborgen.

3.4.4 Dataverzameling

De interviews duurden 30 - 60 minuten en vonden plaats op de scholen, behalve twee interviews die plaatsvonden bij de docent thuis. Anonimiteit en vertrouwelijkheid werden voorafgaand aan de interviews verzekerd en de interviews werden op een geluidsdrager opgenomen. Van ieder interview werd een woordelijk transcript gemaakt. Dat werd opgestuurd naar de geïnterviewde docent, die – indien nodig – aanpassingen aanbracht in het transcript en goedkeuring gaf voor het gebruik van het transcript voor dit onderzoek. De transcripten werden vervolgens geanonimiseerd.

3.4.5 Data-analyse

De dataset bestond uit 32 getranscribeerde interviews. De getranscribeerde interviews zijn vervolgens ingelezen in Atlas.ti 8.4 (2019). Een eerste analyse richtte zich op het onderscheiden van uitspraken in termen van gedeelde schoolvisie en in termen van affectieve betrokkenheid (willen blijven), normatieve betrokkenheid (verplicht voelen om te blijven) en calculatieve betrokkenheid (geen andere mogelijkheid zien dan blijven). Een tweede onderzoeker codeerde daarna de geselecteerde uitspraken naar de drie componenten van betrokkenheid. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was 93% (Miles et al., 2014). Bij verschillende interpretaties werd door overleg een overeenstemming bereikt. In de tweede analyse werden de uitspraken over betrokkenheid gecodeerd voor de bronnen van deze betrokkenheid. Bij affectieve betrokkenheid is een onderscheid gemaakt in betrokkenheid bij de school, het lesgeven, de leerlingen, het schoolvak en autonomie, zoals beschreven in Tabel 4.

Tabel 4 Voorbeelduitspraken affectieve betrokkenheid

Bron van affectieve betrokkenheid	Is van toepassing wanneer docenten	Voorbeelduitspraken
Lesgeven (McInerney et al., 2015b; Park, 2005; Somech & Bogler, 2002; Thien et al., 2014)	Zich identificeren met lesgeven en leren.	"De kick als ze iets niet snappen en vervolgens heb je even geholpen en dan begrijpen ze het wel, dat vind ik geweldig."
Leerlingen (Park, 2005; Thien et al., 2014)	Zich betrokken voelen door een persoonlijke band met leerlingen.	"Ik ben betrokken bij leerlingen. Ik weet precies wat er speelt."
School (McInerney et al., 2015b; Park, 2005; Thien et al., 2014; Vermeulen & Van der Aa, 2008)	Het gevoel hebben dat hun school een soort familie is, waarbij sociale relaties hen een gevoel van verbondenheid geven.	"Ik zou hier willen blijven werken omdat hier genoeg fijne collega's zijn om mee samen te werken."
Schoolvak (Brunetti, 2001)	Zich gepassioneerd voelen over hun schoolvak.	"Mijn grootste plezier in het onderwijs is mijn vak. Ik ben wat ik geef. Mijn schoolvak ligt in het verlengde van hoe ik in het leven sta."
Autonomie (Brunetti, 2001; Firestone & Penell, 1993)	Gemotiveerd zijn door de mogelijkheid om beslissingen te kunnen maken over de inhoud en planning van hun eigen lessen.	"Ik vind het fijn dat ik heel veel dingen zelf mag bepalen binnen mijn vak."

Voor uitspraken passend bij normatieve betrokkenheid zijn ook de bronnen onderscheiden die docenten het gevoel gaven loyaal te moeten blijven (bijvoorbeeld de investeringen van de school in werknemers; Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2012). Tot slot werden uitspraken over calculatieve betrokkenheid gecodeerd, waarbij het ging om uitspraken over een gepercipieerd gebrek aan alternatieven of over mogelijke problemen bij het verlaten van de baan. Een voorbeeld van een dergelijke beschrijving

is: *“Ik sprak met het arbeidsbureau over een baan in het bedrijfsleven en toen gingen we ook het hebben over vakantie en over salaris. Toen heb ik mijn zegeningen op een rijtje gezet en ik ben in het onderwijs gebleven.”* Na het afronden van het coderen werden docenten van de twee scholen vergeleken op het punt van gedeelde schoolvisie, componenten van betrokkenheid en bronnen van betrokkenheid.

3.5 Resultaten

3.5.1 Gedeelde schoolvisie

De uitgesproken schoolvisie wordt weerspiegeld in wat docenten vertellen over hun identificatie met de onderliggende waarden van de school. Bij de vrijeschool gaven negen van de tien docenten aan dat hun eigen overtuigingen passen bij de antroposofische visie van de school. Lodi (26 jaar ervaring) zei: *“Dat is het aparte van de school hier omdat we een bepaalde grondslag hebben. Dat geeft iets waar ik me heel erg in thuis voel.”* Ook Max (35 jaar ervaring) gebruikt deze woorden en maakt daarbij helder waarom hij zich als ervaren docent betrokken voelt bij de visie van de vrijeschool: *“Het grote verschil tussen het regulier onderwijs en vrijeschoolonderwijs is - daarom voel ik me ook meer thuis op een vrijeschool dan in het regulier onderwijs - op een vrijeschool mag je vraagvindend werken.”*

Op de reguliere school gaven twee van de 22 docenten aan de visie van de school te delen. Gabriel (38 jaar ervaring) benoemt dat zijn school inhoud geeft aan *“talentontwikkeling”*. Hij verwijst naar de grote foto's van culturele avonden die in de aula hangen. Op de foto's staan leerlingen die op een podium hun talent laten zien. *“Ik vind met name ook, je ziet gewoon, als je al die prachtige foto's ziet, dat culturele aspect wat hier toch een belangrijke rol speelt. Dat vind ik wel, dat ... leerlingen worden hier echt gezien en ze krijgen echt mogelijkheden en dat, daar voel ik mij wel bij thuis.”* De andere 20 docenten van de reguliere school geven echter aan dat de schoolvisie niet erg duidelijk of oppervlakkig is. Dat maakt het moeilijk om deze te delen. Sabrina (19 jaar ervaring) stelt: *“Ik moet weten wat de visie is”,* en Ines (25 jaar ervaring) geeft aan: *“De directie zou een helderder visie neer mogen leggen.”* Ines licht toe dat de schooldirectie de visieontwikkeling naar groepjes docenten heeft gedelegeerd. Die hebben op hun beurt weer plannen gemaakt waar Ines zich niet in kan vinden. Ines zegt daarover: *“Er zijn verschillende Onderwijs Ontwikkel Groepen, dat hebben ze voor de mavo en voor het havo en voor het vwo. En al die mensen, er zitten allemaal actieve en energieke mensen in, met plannen, maar die heel erg verschillen. En waarvan ik denk, dat wordt dan soms vrij snel omarmd, waarvan ik denk: is*

dat zo zaligmakend? Is er voldoende onderzoek gedaan naar andere scholen? En dat vind ik dus gewoon niet.”

3.5.2 Verschillen in componenten van betrokkenheid van docenten per school

Onze tweede onderzoeksvraag betreft de vraag of de mate van affectieve, normatieve en calculatieve betrokkenheid van docenten verschilt tussen beide schooltypes. Tabel 5 geeft een overzicht van de aantallen docenten per school die een bepaalde component van betrokkenheid beschrijven.

Tabel 5 Componenten van betrokkenheid per school

	Vrijeschool (N = 10)	Reguliere school (N = 22)
Affectieve betrokkenheid	10	22
Normatieve betrokkenheid		1
Calculatieve betrokkenheid	2	12

De resultaten laten zien dat op beide scholen álle ervaren docenten aangeven zich affectief betrokken te voelen bij hun werk. Geen enkele docent van de vrijeschool benoemde normatieve betrokkenheid, en slechts één docent van de reguliere school deed dit (dit wordt later in meer detail besproken). Calculatieve betrokkenheid wordt door ervaren docenten op beide scholen genoemd, maar minder op de vrijeschool met uitgesproken schoolvisie dan op de reguliere school zonder uitgesproken schoolvisie.

3.5.3 Verschillen in bronnen van betrokkenheid in de scholen

Bronnen van affectieve betrokkenheid per school

We gaan eerst na wat de bronnen van affectieve betrokkenheid zijn in beide scholen. Hoewel alle docenten op beide scholen affectieve betrokkenheid omschrijven, variëren de bronnen van deze betrokkenheid (zie Tabel 6).

Tabel 6 Bronnen van affectieve betrokkenheid van ervaren docenten op beide scholen

	Lesgeven	Leerlingen	School	Schoolvak	Autonomie
Vrijeschool (N = 10)	8	8	6	1	1
Reguliere school (N = 22)	17	17	19	7	10

Het aandeel docenten dat als reactie op de open vraag “Waarom werk je hier?” zei affectief betrokken te zijn bij het *lesgeven* en de *leerlingen* is vergelijkbaar in beide scholen. Meer dan de helft van de docenten van de vrijeschool beschrijft de *school*

als de bron van hun affectieve betrokkenheid. Voor Max (35 jaar ervaring), die over enkele jaren met pensioen gaat, geldt: *“Ik heb hier echt gewoond op school en ik ben het nu aan het loslaten al een paar jaar maar [...] toen ik 50 werd heb ik het hier op school gevierd. De klassen hebben gekookt en bonbons gemaakt en noem maar op. Dit was voor mij echt de plek om een familiefeest te vieren.”* Bij de reguliere school benoemt een groter aandeel van de docenten de school als een bron van affectieve betrokkenheid. Emma (17 jaar ervaring), Leo (17 jaar ervaring), Oliver (33 jaar ervaring), Sven (30 jaar ervaring) en Hannah (30 jaar ervaring) geven daarbij specifiek aan dat zij oud-leerling zijn en zich daardoor verbonden voelen met de school. Hannah is niet alleen zelf oud-leerling, maar dat geldt inmiddels ook voor haar kinderen: *“Ik heb hier zelf op school gezeten. Mijn kinderen hebben op deze school gezeten. Ik zit op zoveel fronten aan ... ik ben op zoveel fronten met deze school verweven. ‘Aan deze school vast’ klinkt niet goed, want dat klinkt heel negatief, maar het is mijn school.”* Meer docenten van de reguliere school dan van de vrijeschool benoemen hun *schoolvak* als een bron van affectieve betrokkenheid. Natalie (reguliere school, 20 jaar ervaring) legt uit hoe ze ook zonder leerlingen betrokken is bij haar schoolvak: *“Met mijn vak kan ik ook thuis bezig zijn. En dat doe ik. Ik ben thuis ook vertalingen aan het maken, ik schrijf aan een lesmethode, ik ben met toetsing bezig, met het College voor Examens bezig, daar kom ik geen leerling tegen.”* We observeren een groter verschil tussen de beide scholen als het gaat om *autonomie* als bron van affectieve betrokkenheid. Slechts één docent van de vrijeschool noemt autonomie als een bron van affectieve betrokkenheid, tegenover bijna de helft van de docenten van de reguliere school. Roy (reguliere school, 36 jaar ervaring) zegt over de rol van autonomie voor zijn verbondenheid met het werk: *“Ik denk dat ik hier als docent een behoorlijke vrijheid heb in het inrichten van mijn lessen. Je hebt een flinke autonomie, vind ik. Dat vind ik belangrijk. Want laat mij maar zoveel mogelijk mijn eigen gang gaan. Dan komt het wel goed. Zo min mogelijk mee bemoeien.”* Voor zijn collega Ian (28 jaar ervaring) is deze autonomie een voorwaarde voor zijn werkplezier: *“Als ze mij gewoon mijn ding laten doen en niet te veel op mijn dak zitten, dan kan ik nog heel lang plezier aan mijn lessen beleven.”*

Bronnen van normatieve betrokkenheid

Geen enkele docent van de vrijeschool beschrijft normatieve betrokkenheid en één docent van de reguliere school benoemt het als een reden om te blijven. Nico (reguliere school, 16 jaar ervaring) beschrijft dat hij zich moreel verplicht voelt om te blijven omdat hij van de school ruimte krijgt om een jarenlange opleiding te volgen: *“Ik vind ze heel solidair met mijn proces. Ook met mijn proces van scholing. Dat is heel veel waard voor me [...] Bij die scholing val ik een aantal dagen per jaar uit. Ik compenseer dat ook wel met*

lesgeven, met lessen laten vervangen, maar niet helemaal. Ik heb uitgelegd waar dat goed voor is en waarom dat belangrijk voor me is en dat accepteren ze al negen jaar lang. Dus dat is niet gering.”

Bronnen van calculatieve betrokkenheid

Tabel 7 vat de bronnen van calculatieve betrokkenheid samen, zoals beschreven door ervaren docenten op beide scholen.

Tabel 7 Bronnen van calculatieve betrokkenheid van ervaren docenten op beide scholen

	Vrijeschool (N = 10)	Reguliere school (N = 22)
Ik ben te oud om naar een andere school te gaan		5
Het kost te veel energie om weg te gaan	1	1
Ik heb hier een goed salaris		2
Ik heb hier baanzekerheid/een vast contract		2
Ik heb hier veel vrijheid		2
Ik heb hier leuke taken		2
Ik heb hier goede faciliteiten	1	
Mijn schoolvak is belangrijk hier		1
Deze school is dichtbij		1
Ik heb hier een goede balans werk/privé		1
Ik heb hier een bepaalde status		1

Twee van de tien docenten van de vrijeschool omschrijven calculatieve betrokkenheid. Max (35 jaar ervaring) stelt: *“Als ik naar een andere school toe moet, dan ... dat kost zoveel energie om me daar in te vechten. Niemand kent mij. Daar begin ik niet aan.”* Voor collega Teresa (23 jaar ervaring) is het volgende van toepassing: *“Ik kan wel weggaan, maar deze baan vind ik niet ergens anders. Met de faciliteiten die we hebben.”*

Bij de reguliere school wordt door twaalf van de 22 docenten calculatieve betrokkenheid omschreven. De meest genoemde reden bij ervaren docenten op de reguliere school om niet over te stappen naar een andere baan, is leeftijd. Deze reden wordt voornamelijk genoemd door docenten in de laatste tien jaar van hun loopbaan, maar ook Jacob (47 jaar oud, 17 jaar ervaring) noemt dit als reden om geen andere baan te zoeken. Het salaris wordt door Jacob en Sebastian (33 jaar ervaring) genoemd als reden om te blijven. Jacob, die lesgeeft in een vak waarbij landelijk geen tekort is aan docenten, zegt hierover: *“Ik kan wel naar een andere school willen, maar ik zit nu in LD, dat heb ik een paar jaar geleden gekregen, hartstikke fijn natuurlijk. Ik ben eerstegraader en ik ben 47 en ik moet wel even reëel zijn: de eerstegraads banen voor mijn schoolvak, fulltimebanen, voor een [] leraar met een LD-functie, nou die liggen echt niet voor*

het oprapen in dit land. Het is niet zo dat ik overal even kan aankloppen." Ook een mogelijke afname van de autonomie op een andere school wordt door twee docenten genoemd. Elisa (20 jaar ervaring) waardeert de vrijheid die ze krijgt op haar school heel erg en de mogelijkheid om die kwijt te raken, zou haar ervan weerhouden om naar een andere baan uit te kijken: *"Ik vind dat ik heel veel vrijheid krijg. Als ik iets graag wil, dan mag ik dat hier op school ook doen en als ik naar een andere school zou gaan dan moet ik dat weer helemaal opnieuw opbouwen."* Voor Elisa speelt, net als voor Sebastian, ook mee dat ze een interessante niet-lesgebonden taak heeft, waarvan ze niet weet of ze die op een andere school ook zou krijgen. Andere redenen om de huidige baan niet te verlaten zijn volgens deze ervaren docenten het niet willen verliezen van de zekerheid die het onderwijs biedt (Sebastian) of het niet willen opzeggen van een vast contact (Harry). Harry (22 jaar ervaring), die zich niet verbonden voelt met de school, stapt alleen over naar een andere baan als hij daar meteen een vast contract krijgt: *"Ik ga niet op grond van een vast dienstverband ergens weg om dan ergens anders met een tijdelijk dienstverband weer te beginnen. [...] Ik voel me totaal niet verbonden, maar stel dat ik ergens anders zou kunnen werken, dan ga ik natuurlijk wel na: wat heb ik hier, wat krijg ik daar. Die afweging maak je."* Gabriel (38 jaar ervaring), die over een paar jaar met pensioen gaat, schetst zijn vrees om op een andere school opnieuw gezag op te moeten bouwen. *"Ik denk dat ik dat niet aangedurfd zou hebben om naar een andere school te gaan. Je hoort voorbeelden van gewaardeerde collega's, die naar een andere school gaan en daar binnen een paar maanden helemaal afbranden omdat ze geen poot aan de grond krijgen. Dan denk je: je hebt natuurlijk wel een bepaalde naam hier hè? Heel veel leerlingen die mij nooit hebben gehad, kennen mij wel, ondanks dat we een grote school zijn. Dus, dan denk ik: dat heeft ook wel heel veel voordelen hoor, de status die je hebt."*

3.6 Conclusie en discussie

Het doel van deze exploratieve, hypothesevormende studie was om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen een uitgesproken en gedeelde schoolvisie enerzijds en de betrokkenheid van ervaren docenten in de unieke Nederlandse context anderzijds. Om dit doel te bereiken zijn verkennende interviews afgenomen op twee scholen, die zich van elkaar onderscheiden door het al dan niet hebben van een uitgesproken schoolvisie: een vrijeschool en een reguliere school. Onze hoofdconclusie is dat de schoolvisie van betekenis is als het gaat om betrokkenheid van ervaren docenten. Dit vormt de basis voor hypothesen voor vervolgonderzoek. Op de vrijeschool, waar vrijwel

alle docenten aangeven de visie van de school te delen, wordt overwegend affectieve betrokkenheid omschreven. Bij de reguliere school, waar minder docenten de visie van de school delen, wordt door meer dan de helft van de docenten ook calculatieve betrokkenheid omschreven: ze hebben voor hun gevoel geen andere optie dan te blijven.

Als het gaat om de bronnen van affectieve betrokkenheid, hebben docenten van beide scholen een motivatie voor het *lesgeven* en het werken met *leerlingen*. De *school* wordt vaker door docenten van de reguliere school dan van de vrijeschool benoemd als bron van affectieve betrokkenheid. De meeste leerlingen en docenten van de reguliere school wonen in directe nabijheid van de school, en veel docenten zijn zelf ook oud-leerlingen. Docenten ervaren hun school als een soort familie, waar mensen hechte relaties hebben (Park, 2005), die een bron van affectieve betrokkenheid vormen (Grillo & Kier, 2021; Vermeulen & Van der Aa, 2008). Op de vrijeschool, waar leerlingen en docenten van verder weg komen, wordt de school minder vaak als zodanig omschreven. Een tweede bron van affectieve betrokkenheid die meer naar voren kwam bij de reguliere school is het *schoolvak*. Dit werd eerder gevonden in de kwalitatieve studie van Brunetti (2001) bij docenten in het voortgezet onderwijs, die in tegenstelling tot docenten uit het primair onderwijs, een specifiek schoolvak hebben. Uit onze studie blijkt dat docenten van de vrijeschool het schoolvak vrijwel niet noemen als bron van betrokkenheid. Dit zou kunnen voortkomen uit hun holistische visie op onderwijs, waar vakoverstijgende thema's een centrale rol spelen. Daarnaast ligt er op de vrijeschool een sterke nadruk op emotioneel en fysiek welbevinden, terwijl de nadruk op de reguliere school ligt op kennis van het schoolvak. Tot slot vonden we dat de *autonomie* om beslissingen over de inhoud en opbouw van de les te kunnen nemen vaker in de reguliere school dan in de vrijeschool een bron is van affectieve betrokkenheid. Zo omschrijft een docent van de reguliere school dat alles goedkomt zolang hij zijn eigen gang kan gaan. Zijn uitspraak illustreert niet alleen een motief om taken uit te voeren, maar ook een aversie tegen de bemoeienis van anderen. Deze bemoeienis is niet onwaarschijnlijk in een school waar docenten geen gedeelde visie hebben. In de vrijeschool zou de sterke, gedeelde visie juist de behoefte aan autonomie kunnen verminderen. Verder zou de focus op de drieslag van 'denken, voelen en willen' in plaats van op schoolvakken isolatie van docenten kunnen tegengaan (Miles & Louis, 1990). In de vrijeschool is het antwoord op de vraag "Wat hopen we te worden?" voor iedereen duidelijk (DuFour & Eaker, 1998, p. 62), evenals de pedagogische en didactische aanpak om die schoolvisie concreet te maken. Deze visie draagt bij aan het gevoel van eigenaarschap voor docenten van de vrijeschool, zelfs

voor de meer ervaren docenten onder hen (Kools, 2020). Anderzijds is bij de reguliere school het antwoord op de vraag “Wat hopen we te worden?” minder duidelijk en is de schoolvisie niet concreet. Er werken verschillende groepen docenten aan dit vraagstuk, maar zij hebben uiteenlopende ideeën en doelen. Docenten van de reguliere school hebben een sterke binding met hun schoolvak en een grotere behoefte aan autonomie, in die zin dat zij dingen op hun eigen manier willen doen.

Hoewel affectieve betrokkenheid over het algemeen positief gerelateerd is aan welbevinden (Meyer & Maltin, 2010) en prestaties (Meyer et al., 2002), is het denkbaar dat dit vooral geldt voor affectieve betrokkenheid met een focus op het *lesgeven* en op *leerlingen*. Affectieve betrokkenheid op basis van het *schoolvak* of *autonomie* zou namelijk juist de totstandkoming van vakoverstijgende samenwerking tussen docenten kunnen belemmeren en zelfs isolatie kunnen veroorzaken (Miles & Louis, 1990; Scribner, Hager, & Warne, 2002). In vervolgonderzoek is dan ook meer aandacht vereist voor deze bronnen van affectieve betrokkenheid.

Hoewel normatieve betrokkenheid wordt gezien als de één na grootste component van betrokkenheid van docenten (Kiral & Kacar, 2016; Meyer et al., 2012), lijkt normatieve betrokkenheid in deze kwalitatieve studie op beide scholen nauwelijks voor te komen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat *willen* (affectieve betrokkenheid) en *verplicht voelen* (normatieve betrokkenheid) dicht bij elkaar kunnen liggen (Van Breukelen, 1996). Een docent die affectief betrokken is bij de sociale relaties binnen de school omdat hij vindt dat hij fijne collega's heeft, kan zich ook tegenover deze collega's verplicht voelen om te blijven (Jak & Evers, 2010). Mogelijk is dit in de interviews door docenten niet zo onder woorden gebracht en zou deze component met gebruik van vragenlijsten wel zichtbaar worden.

Calculatieve betrokkenheid blijkt een grotere component van betrokkenheid te zijn dan de geraadpleegde literatuur voorspelde (Meyer et al., 2019), met name in de reguliere school. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat Nederlandse scholen verplicht zijn om docenten na een tijdelijk contract van maximaal twee jaar een vast contract te geven. Daardoor zijn er veel docenten met een vaste aanstelling. Docenten die ervoor kiezen om op een andere school te gaan werken of zelfs een ander beroep te kiezen, raken deze vaste aanstelling kwijt. Voor docenten zou dit een afweging kunnen zijn om in hun huidige functie te blijven, ook al delen zij de schoolvisie niet.

De resultaten van deze studie zijn van belang voor landelijke beleidsmakers en schoolleiders, aangezien een uitgesproken, heldere schoolvisie bij kan dragen aan toegewijd personeel, affectieve betrokkenheid kan stimuleren en calculatieve

betrokkenheid kan verminderen. Dit geldt ook voor ervaren docenten, die de meerderheid van het Nederlandse onderwijzend personeel vormen. Deze studie had als doel exploratief en hypothesevormend te zijn. Om alle aspecten van betrokkenheid te onderzoeken, hebben we gekozen voor open interviews, in lijn met de aanpak van Edwards (2003) en Brunetti (2001). Deze benadering heeft een genuanceerder beeld geschetst van de componenten en bronnen van betrokkenheid dan bestaande vragenlijsten hadden kunnen doen. Toch zijn niet alle componenten van betrokkenheid even duidelijk teruggekomen in onze open interviews. Het is daarom verstandig om in aanvullend onderzoek met meer docenten systematisch de drie componenten van betrokkenheid in kaart te brengen door middel van vragenlijsten. In toekomstig onderzoek zouden de volgende hypothesen nader onderzocht kunnen worden:

1. De schoolvisie wordt meer gedeeld door docenten van scholen met een uitgesproken schoolvisie dan door docenten van reguliere scholen zonder uitgesproken visie.
2. Het aantal docenten dat affectieve betrokkenheid op basis van *lesgeven* en *leerlingen* rapporteert zal vergelijkbaar zijn tussen scholen met een uitgesproken schoolvisie en reguliere scholen.
3. Bij scholen met een uitgesproken schoolvisie wordt door minder docenten affectieve betrokkenheid met sociale relaties binnen de *school*, met het *schoolvak* en met *autonomie* gerapporteerd dan bij reguliere scholen.
4. Calculatieve betrokkenheid wordt minder door docenten gerapporteerd in scholen met een uitgesproken schoolvisie dan bij reguliere scholen.

Ons onderzoek geeft geen helderheid over of het ertoe doet of de schoolvisie is gebaseerd op pedagogische principes of op levensovertuiging, omdat de pedagogisch-didactische visie van de vrijeschool onlosmakelijk verbonden is met de antroposofische levensovertuiging. Vervolgonderzoek zou ook daarover meer duidelijkheid moeten verschaffen.

Noteer je doel:
niet: § 3.1 maken
wel: Structuur betoog kennen



Hoofdstuk 4

De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap

“The relationship among adults in schools are the basis, the precondition, the sine qua non that allow, energize, and sustain all other attempts at school improvement. Unless adults talk with one another, observe one another, and help one another, very little will change.”

Roland S. Barth

4.1 Samenvatting

Uit onderzoek is bekend dat goed onderwijs gedijt bij de ontwikkeling van scholen als professionele leergemeenschappen. Omdat we in onze verkennende kwalitatieve studie in hoofdstuk 2 aanwijzingen vonden dat een uitgesproken schoolvisie gepaard gaat met de perceptie van een schoolcultuur als professionele leergemeenschap door ervaren docenten, gaan we in deze uitgebreide kwantitatieve studie na of er – ongeacht de loopbaanfase – een verband bestaat tussen diverse schoolvisies en de aanwezigheid van een schoolcultuur die te typeren is als een professionele leergemeenschap. Voor deze studie hebben we gebruik gemaakt van data van 413 docenten van 24 Nederlandse scholen. Met multilevel-analyses is onderzocht in hoeverre verschillen tussen scholen in visie bepalend zijn voor de mate waarin docenten hun school als professionele leergemeenschap percipiëren. We vonden een significante relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en de perceptie van schoolcultuur als professionele leergemeenschap, waarbij het effect van schoolvisie varieert per loopbaanfase. De inzichten van deze studie onderstrepen de relevantie van een uitgesproken visie voor de manier waarop docenten samen werken aan de verbetering van het onderwijs op Nederlandse scholen. Implicaties voor het onderwijs worden besproken.

4.2 Inleiding

De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs is onderwerp van discussie. Uit PISA-onderzoek blijkt dat de prestaties van Nederlandse middelbare scholieren voor leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen de afgelopen jaren achteruit zijn gegaan (Gubbels, Van Langen, Maassen, & Meelissen, 2019). Schoolsluitingen als gevolg van de coronapandemie hebben de lees- en rekenvaardigheid van leerlingen verder onder druk gezet (Zijlstra, Rietdijk, Frissens, & Freskens, 2021). De Inspectie constateert in 'De Staat van het Onderwijs 2022' in dit kader dat er winst valt te behalen op de kwaliteit van lessen: docenten leggen leerlingen niet altijd uit waarom zij iets leren, ze dagen leerlingen onvoldoende uit en evalueren aan het einde van de les niet met leerlingen of de doelen zijn behaald (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Om de leskwaliteit te kunnen verbeteren, is het van belang dat docenten zich, ongeacht de fase in hun loopbaan, met het nodige enthousiasme steeds professioneel willen blijven ontwikkelen (Wei et al., 2009). Uit onderzoek blijkt dat scholen die het

lukt om een professionele leergemeenschap te vormen een positieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling van docenten (Kraft & Papay, 2014; Admiraal et al., 2016), aan het lesgeven van docenten (Vescio et al., 2008) en aan het leren van leerlingen (Lomos et al., 2011). Een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap is daarom voor de kwaliteit van het onderwijs van groot belang.

Onderzoek naar het ontstaan van professionele leergemeenschappen in het onderwijs toont aan dat een heldere visie, gedeelde waarden en gemeenschappelijke ambitie cruciaal zijn voor het ontstaan van een professionele leercultuur (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; Huffman, 2003; Kools, 2020; Stoll & Kools, 2017). Veertig jaar geleden vormde de Amerikaanse studie van Coleman, Hoffer en Kilgore (1982) aanleiding voor diverse vervolgstudies naar het effect van schoolvisie op schoolcultuur en leerlingprestaties. Coleman et al. (1982) concludeerden dat scholen met een uitgesproken schoolvisie, in dit geval katholieke scholen, in de Verenigde Staten succesvoller zijn dan publieke scholen in het vergroten van de onderwijskansen van leerlingen uit achterstandsgroepen. Coleman en Hoffer (1987) schreven de verschillen tussen katholieke en publieke scholen onder andere toe aan het feit dat katholieke scholen een 'waardengemeenschap' vormen: een sociaal netwerk met min of meer gedeelde waarden. Docenten en leerlingen op katholieke scholen komen samen omdat zij zich verbinden aan visie van de school – en bijvoorbeeld niet omdat de school toevallig in de buurt is – en zij delen waarden en opvattingen, waardoor een positieve sfeer ontstaat om te werken en te leren. Ook Bryk et al. (1993) vonden dat katholieke scholen meer de indruk van een gemeenschap wekken dan openbare scholen. Morgan en Sørensen (1999) lieten zien dat de band tussen leerlingen en docenten sterker is op katholieke scholen dan op openbare scholen. Kritiek op de conclusies van Coleman et al. (1982) is dat de vergelijking met publieke scholen voorbijgaat aan het feit dat katholieke scholen in de Verenigde Staten privéscholen zijn, die vooral toegankelijk zijn voor kinderen van ouders die de hogere kosten kunnen betalen (Greeley, 1982) en die hoger opgeleid zijn dan de ouders van leerlingen van reguliere scholen (Shanker, 1993).

Onze exploratieve, kwalitatieve studie op twee Nederlandse scholen in hoofdstuk 2 van dit proefschrift liet zien dat schoolvisie ertoe doet voor de wijze waarop ervaren docenten hun schoolcultuur percipiëren. In deze studie omschrijven docenten op een vrijeschool – met een uitgesproken schoolvisie gebaseerd op de antroposofische levensovertuiging en daaraan gerelateerde pedagogische opvattingen – de cultuur van hun school meer in termen van een professionele leergemeenschap dan docenten van een reguliere school zonder uitgesproken schoolvisie. Ervaren docenten van de

vrijeschool omschreven gedeelde waarden en opvattingen, onderling vertrouwen en intensieve, schoolbrede samenwerking, terwijl ervaren docenten op de reguliere school uiteenlopende onderwijsopvattingen percipieerden en liever individueel werkten dan gezamenlijk en gericht op de visie van de school. Deze kleinschalige studie roept de vraag op of dit verschil ook op grotere schaal wordt gevonden bij vergelijkbare scholen: is een uitgesproken schoolvisie de sleutel tot een schoolcultuur als professionele leergemeenschap, waarin leerlingen en docenten zich goed kunnen ontwikkelen? En geldt dat voor docenten uit alle loopbaanfasen?

4.3 Theoretisch kader

4.3.1 Schoolvisie en de vrijheid van onderwijs

Scholen beschrijven in hun missie- en visiestatement waarom ze hun onderwijs op een bepaalde manier hebben ingericht. Het statement beantwoordt de vraag waartoe de school bestaat en geeft ouders, leerlingen en docenten een beeld van hoe de ideale school er uit ziet en welke doelen de school nastreeft (DuFour & Eaker, 1998, p. 62; Gurley et al., 2015).

In Nederland is wettelijk vastgelegd dat ouders het recht hebben om hun kinderen te laten onderwijzen in lijn met hun eigen opvattingen; ook docenten kunnen hier – in tegenstelling tot sommige andere landen – een school kiezen met een visie die aansluit bij hun eigen overtuigingen. Deze ‘vrijheid van richting’ is vastgelegd in artikel 23 van de Grondwet. Na het aannemen van het wetsartikel in 1917 werden aanvankelijk twee richtingen onderscheiden: openbaar onderwijs en bijzonder onderwijs, dat destijds scholen met een protestants-christelijke en katholieke grondslag betrof. Tot het bijzonder onderwijs worden tegenwoordig naast de christelijke scholen (evangelisch, gereformeerd, protestants-christelijk, reformatorisch en rooms-katholiek) ook scholen met een antroposofische, islamitische of joods-orthodoxe richting gerekend (Onderwijsraad, 2019). Naast vrijheid van richting geldt in Nederland ook ‘vrijheid van inrichting’. Scholen mogen, binnen de wettelijke kaders, zelf beslissen over de inrichting van de organisatie en de pedagogisch-didactische aanpak. De vrijheid van inrichting bood in de eerste helft van de twintigste eeuw de mogelijkheid tot het stichten van scholen met een specifiek pedagogisch-didactisch concept, zoals montessori-, dalton- en jenaplanscholen en recent bijvoorbeeld agorascholen, democratische scholen en scholen voor gepersonaliseerd onderwijs. Een bijzondere groep wordt gevormd door vrijescholen, die zowel de vrijheid van

richting (op grond van een antroposofische levensovertuiging) als de vrijheid van inrichting (op grond van de pedagogische opvattingen van Rudolf Steiner) gebruiken.

De Nederlandse vrijheid van onderwijs maakt dat scholen met een uitgesproken visie, gebaseerd op specifieke levensbeschouwelijke en/of specifieke pedagogisch-didactische principes, toegankelijk zijn voor alle leerlingen die zich daarmee verbonden voelen, ongeacht het inkomen van hun ouders. De Nederlandse situatie is uniek, omdat scholen met een uitgesproken levensovertuiging en vernieuwingsscholen in andere landen meestal privéscholen zijn, die in de praktijk vaak alleen toegankelijk zijn voor kinderen van ouders die voldoende financiële middelen hebben om de hoge schoolkosten te betalen.

4.3.2 Schoolcultuur als professionele leergemeenschap

Schoolcultuur is een generieke term voor opvattingen, waarden en normen in een school, die tot uitdrukking komen in handelingen, routines en rituelen (Maslowski, 2001). Een belangrijk element van de schoolcultuur betreft de wijze waarop docenten gezamenlijk werken aan de kwaliteit van onderwijs. In deze studie belichten we die samenwerking aan de hand van kenmerkende aspecten van professionele leergemeenschappen, die in algemene zin kunnen worden omschreven als “close relationships among teachers as professional colleagues, usually with the implication that these relationships are oriented toward teacher learning and PD [*Professional Development*]” (Little, 2012, p. 31). Hoewel algehele consensus over de definitie van ‘professionele leergemeenschappen’ ontbreekt (Lomos et al., 2011), worden in de literatuur enkele kernaspecten genoemd die bruikbaar zijn voor de analyse van schoolcultuur als professionele leergemeenschap.

Er is consensus over het feit dat het delen van een visie, waarden en opvattingen cruciaal is voor het ontstaan en behouden van een professionele leercultuur (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; Huffman, 2003; Kools, 2020; Stoll & Kools, 2017) en dat schoolleiders een belangrijke rol kunnen spelen in het ontstaan van zo’n cultuur (Scribner et al., 2002). Van een *gedeelde schoolvisie* is sprake als individuele docenten de visie van de school waar ze lesgeven delen, omdat deze past bij hun eigen waarden en overtuigingen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Als docenten de schoolvisie delen, betekent het dat ze zich kunnen vinden in de doelen die door de school worden nagestreefd en de educatieve middelen en methoden die (moeten) worden gebruikt (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Van een schoolcultuur met *gedeelde waarden en opvattingen* is sprake als docenten dezelfde overtuigingen hebben over leren en lesgeven als hun collega’s (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Hoewel diverse auteurs “shared vision and values” (Feger

& Arruda, 2008; Hord, 1997; Huffman, 2003; Kools, 2020; Stoll & Kools, 2017) in één adem noemen, is het denkbaar dat docenten níet de visie delen van de school waar ze werken, maar wél gedeelde waarden en opvattingen onder collega's percipiëren (Skaalvik & Skaalvik, 2011). We maken in deze studie daarom in lijn met Skaalvik en Skaalvik (2011) een onderscheid tussen *gedeelde schoolvisie* en *gedeelde waarden en opvattingen*. Een derde aspect van professionele leergemeenschappen wordt gevormd door *onderling vertrouwen* (Bryk & Schneider, 2002; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017). In een schoolcultuur met onderling vertrouwen voelen docenten zich gerespecteerd en veilig (Vedder-Weiss et al., 2019) en zij durven zich kwetsbaar op te stellen, bijvoorbeeld in geval van lesobservaties door collega's, zonder bang te hoeven zijn voor hun reacties (Parker et al., 2012). Als er geen cultuur van onderling vertrouwen is, kunnen docenten juist geneigd zijn om een defensieve houding aan te nemen (Schechter, 2012). Een vierde aspect van professionele leergemeenschappen wordt gevormd door *gerichte, gezamenlijke professionalisering in de praktijk* (Little, 2012; Stoll et al., 2006). Onder professionalisering verstaan we hier activiteiten die kennis, houding en lesgedrag van docenten versterken met als uiteindelijke doel het leren van leerlingen positief te beïnvloeden (Van Veen et al., 2010). Uit onderzoek is bekend dat effectieve professionaliseringsactiviteiten plaatsvinden in de praktijk, waarbij werken en leren worden gecombineerd (Borko et al., 2010), gezamenlijk plaatsvinden (Desimone, 2009) en inhoudelijk gaan over het leren van leerlingen in samenhang met het schoolbeleid (Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010). In scholen die een professionele leergemeenschap vormen, worden professionaliseringsactiviteiten van docenten gekenmerkt door hoge wederzijdse afhankelijkheid, bijvoorbeeld in de vorm van onderlinge afstemming van de pedagogische aanpak of het gezamenlijk ontwikkelen van onderwijs (Little, 1990). De samenwerking gaat daarmee verder dan het uitwisselen van verhalen of lesmaterialen (Little, 1990) en is gericht op het leren van leerlingen en het verbeteren van het lesgeven (Warwas & Helm, 2018). De schoolvisie is daarbij richtinggevend en is een motiverende kracht om gezamenlijk activiteiten te ontplooiën en doelen te behalen (Stoll & Kools, 2017; Wahlstrom & Louis, 2008). In professionele leergemeenschappen is schoolontwikkeling méér dan de optelsom van wat individuele docenten leren; het is een gezamenlijke, op bepaalde doelstellingen gerichte beweging (Postholm & Rokkones, 2015).

Vescio et al. (2008) lieten in hun reviewstudie zien dat docenten in professionele leergemeenschappen beter lesgeven en meer impact hebben op het leren van leerlingen dan docenten in een minder ondersteunende context. Deze bevindingen sluiten aan bij de verwachting van Nederlandse docenten, schoolleiders

en onderwijsadviseurs dat het werken in een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap de ontwikkeling van docenten positief beïnvloedt (Admiraal et al., 2016). Met een meta-analyse bewezen Lomos et al. (2011) dat er een klein, maar significant effect is van professionele leergemeenschappen op prestaties van leerlingen. Kortom: een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap doet ertoe, zowel voor docenten als voor leerlingen. Een uitgesproken schoolvisie, gebaseerd op specifieke levensbeschouwelijke en/of op specifieke pedagogisch-didactische principes, kan daarbij een rol spelen.

In Nederland zijn scholen met een uitgesproken visie toegankelijk voor alle leerlingen, ongeacht het inkomen van hun ouders. Nederland is daarom een interessante context voor verdere verkenning van de bevindingen van Coleman et al. (1982). Onze verkennende kwalitatieve studie in hoofdstuk 2 liet zien dat de schoolcultuur op een vrijeschool met een uitgesproken visie meer kenmerken had van een professionele leergemeenschap dan de schoolcultuur op een reguliere school zonder uitgesproken visie. Omdat de uitgesproken visie van de vrijeschool in deze exploratieve studie zowel is gebaseerd op levensbeschouwing als op pedagogisch-didactische overtuigingen, is niet helder of het voor de schoolcultuur uitmaakt wat het fundament van een schoolvisie is: levensbeschouwing of pedagogisch-didactische opvattingen.

4.3.3 Loopbaanfasen

De eerste jaren van het docentschap staan in het teken van het inwerken en het ontwikkelen van pedagogische en didactische vaardigheden (Day et al., 2007; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1993). Na deze eerste jaren als docent volgt een fase waarin professionele ontwikkeling op pedagogisch en didactisch gebied plaatsvindt en waarin vaardigheden verder worden ontwikkeld (Day et al., 2007). Rond het vijftiende ervaringsjaar komt een deel van de docenten in een professionele ‘midlife crisis’: ze hebben het idee opgesloten te zitten in het beroep, verliezen het plezier in het werk en de motivatie om zich te professionaliseren vermindert in deze fase bij ongeveer de helft van de docenten (Cooper & Mackenzie, 2011; Day et al., 2007; Day & Gu, 2009; Torenbeek & Peters, 2017). Na de ‘midlife’ fase accepteert een deel van de docenten het docentschap als ‘beroepsbestemming’, terwijl een ander deel van de docenten het plezier in het werk verder verliest en verbitterd raakt. Ervaren docenten investeren in scholing jaarlijks minder tijd dan hun startende collega’s (OECD, 2009). Voor de kwaliteit van het onderwijs is het echter van belang dat ook ervaren docenten zich professioneel blijven ontwikkelen. Omdat het voor deze groep minder

vanzelfsprekend lijkt om daarin tijd te investeren, is het juist voor hen van belang om te onderzoeken of zij de schoolcultuur net zo motiverend vinden om te blijven werken aan hun professionele ontwikkeling als docenten met minder ervaring en in hoeverre de visie van de school hieraan bijdraagt.

De centrale vraag in onderhavige kwantitatieve studie is of de relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur in Nederland bij docenten in verschillende loopbaanfasen ook op grotere schaal gevonden wordt en of het daarbij uitmaakt waarop de uitgesproken schoolvisie is gebaseerd (levensovertuiging of pedagogisch-didactische opvattingen). We hebben de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Bestaan er in de diverse loopbaanfasen verschillen tussen docenten op scholen met en zonder uitgesproken schoolvisie in hun perceptie van de schoolcultuur als professionele leergemeenschap, en indien dat zo is: doet het ertoe of de uitgesproken schoolvisie is gebaseerd op levensovertuiging en/of pedagogisch-didactische opvattingen?
2. Geldt voor elk van de afzonderlijke aspecten van de schoolcultuur als professionele leergemeenschap een significant verschil tussen scholen met en zonder uitgesproken schoolvisie en varieert dit per loopbaanfase? En maakt het daarbij uit of de visie is gebaseerd op levensovertuiging of op pedagogisch-didactische opvattingen?

4.4 Methode

Om na te gaan of er verschillen zijn tussen schoolculturen van scholen met en zonder uitgesproken schoolvisie, werden vier categorieën scholen gemaakt op basis van schoolvisie:

1. Scholen zonder uitgesproken schoolvisie, die geen uitgesproken levensbeschouwelijke of pedagogisch-didactische richting hebben en ideeën over onderwijs weergeven in algemene termen zonder echt concrete doelen of een concreet beeld van de ideale school te schetsen (in deze studie: reguliere scholen).
2. Scholen die een uitgesproken pedagogisch-didactische visie als bestaansreden voor de school formuleren en die op basis van de vrijheid van inrichting voor de ontwikkeling van leerlingen en de school concrete

- en meetbare doelen hebben geformuleerd (in deze studie: traditionele vernieuwingsscholen).
3. Scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie als fundament die de vrijheid van richting gebruiken om op grond van de levensbeschouwelijke overtuiging een ideaalbeeld te formuleren van de school en de toekomst van kinderen (in deze studie: gereformeerde scholen).
 4. Scholen die hun oorsprong hebben in een levensbeschouwing én daaraan gerelateerde pedagogisch-didactische opvattingen en in het verlengde daarvan – op grond van de vrijheid van richting én de vrijheid van inrichting – een beeld geven van hoe het onderwijs eruit moet zien (in deze studie: vrijescholen).

4.4.1 Steekproef

Uit de vier hierboven genoemde categorieën hebben we scholen geselecteerd op basis van de schoolvisie in hun schoolgids en op hun website. Er werd gestreefd naar deelname van zes scholen per categorie.

Voor de categorie scholen zonder uitgesproken visie selecteerden we reguliere scholen die in hun schoolgids en/of op hun website niet beschreven wat het fundament is voor hun visie en die hun ideeën over onderwijs weergeven in algemene aanduidingen, zoals “persoonlijke aandacht” of “talentontwikkeling” zonder concrete doelen of een concreet beeld van de ideale school te schetsen. In deze categorie benaderden we niet zes maar zeven scholen, omdat we bij twee scholen twijfelden of zij zouden deelnemen. Uiteindelijk namen alle zeven reguliere scholen deel.

De scholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie in deze studie worden gevormd door traditionele vernieuwingsscholen. De vernieuwingsbeweging waaruit deze scholen voortkomen, ontstond in de eerste helft van de vorige eeuw en maakte gebruik van de vrijheid van inrichting die het Nederlandse onderwijs biedt. Hoewel het pedagogisch concept van montessori-, dalton- en jenaplanscholen enigszins verschilt, was de missie van de grondleggers van alle traditionele vernieuwingsscholen om de mogelijkheden van iedere individuele leerling zo goed mogelijk te benutten teneinde hen voor te bereiden op het functioneren in de samenleving. De pedagogisch-didactische visie van deze scholen is gericht op zelfstandigheid en samenwerking met anderen. Daartoe nemen ze afstand van klassikaal, frontaal onderwijs. We selecteerden voor deze studie vier montessorischolen, een daltonschool en een jenaplanschool.

Voor de categorie scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie selecteerden we gereformeerde scholen. Deze scholen gebruiken de vrijheid van richting om op grond van hun levensbeschouwelijke overtuiging een ideaalbeeld te formuleren van de school. Op de geselecteerde scholen wordt met ouders die hun (eerste) kind aanmelden een gesprek gevoerd over de vormgeving van het gereformeerde onderwijs en hoe God en de Bijbel een plek hebben in de school. Van docenten op de deelnemende scholen in deze studie wordt verwacht dat zij lid zijn van een geloofsgemeenschap en dat zij de identiteit van de school onderschrijven. Sommige scholen vragen docenten bij indiensttreding een identiteitsdocument te ondertekenen, andere scholen vermelden dat het tekenen van de arbeidsovereenkomst impliceert dat de docent zich verbindt aan het identiteitsdocument van de school. Op alle scholen kan het niet meer voldoen aan de identiteitseisen een reden vormen om de arbeidsovereenkomst te ontbinden. We selecteerden zes scholen, maar één school gaf aan dat de coronamaatregelen deelname aan het onderzoek belemmerden, waardoor vijf scholen uit deze categorie overbleven.

De laatste categorie scholen in deze studie wordt gevormd door vrijescholen. Vrijescholen hebben een schoolvisie die is gebaseerd op zowel uitgesproken levensbeschouwelijke als pedagogisch-didactische overtuigingen, zij gebruiken dus de vrijheid van richting én de vrijheid van inrichting. De levensbeschouwelijke basis van vrijescholen wordt gevormd door de antroposofie. De grondlegger van de antroposofie, Rudolf Steiner, veronderstelde dat er een geestelijke wereld is die kan worden bereikt door innerlijke ontwikkeling. De pedagogisch-didactische visie van de vrijeschool is gebaseerd op Steiners opvattingen over innerlijke ontwikkeling (Kraai, 2013; Nijhuis, 2011). Kinderen hebben, om te “worden wie ze zijn” naast kennis ook een goed ontwikkeld gevoelsleven en een sterk lichaam nodig. Deze drieslag van ‘denken, voelen en willen’ is vertaald in een leerplan voor vier- tot achttienjarigen dat het fundament van het onderwijs vormt (Nijhuis, 2011). In het onderwijs op de vrijeschool worden nauwelijks lesmethodes gebruikt. Docenten maken het lesmateriaal veelal zelf. Daarnaast worden docenten op vrijescholen geacht om als team van opvoeders samen te werken. Er zijn na schooltijd ‘pedagogische vergaderingen’ die niet over resultaten gaan, maar over de ontwikkeling van kinderen. Ook schrijven docenten ieder jaar voor hun mentorleerlingen een getuigschrift, met een karakterisering: een geschreven beeld van een leerling, die de leerling kan gebruiken “als een wilsimpuls om zijn leven te veranderen”.

In Tabel 8 is de schoolvisie van de vier categorieën scholen samengevat.

Tabel 8 Samenvatting van de schoolvisie van de vier categorieën scholen

Categorie	In deze studie	Schoolvisie
Scholen zonder uitgesproken visie	Reguliere scholen (N=7)	Geen eenduidig beeld van het doel van het onderwijs en/of de ideale school
Scholen met uitgesproken pedagogische visie	Traditionele vernieuwingsscholen (N=6)	Het doel van het onderwijs is om leerlingen te laten ontplooiën om hen optimaal te laten functioneren in de samenleving. In de ideale school werken leerlingen op eigen niveau en in eigen tempo. Ze leren zelfstandig te zijn en samen te werken met anderen.
Scholen met uitgesproken levensbeschouwelijke visie	Gereformeerde scholen (N=5)	Het doel van het onderwijs is om leerlingen als christen tot bloei te laten komen. In de ideale school leren leerlingen vanuit de christelijke overtuiging. De Bijbel en God hebben een centrale plaats in het onderwijs.
Scholen met uitgesproken levensbeschouwelijke én pedagogische visie	Vrijescholen (N=6)	Het doel van het onderwijs is om leerlingen te helpen de geestelijke wereld te bereiken door innerlijke ontwikkeling ("worden wie je bent"). In de ideale school leren leerlingen denken, voelen en willen: ze hebben kennis, een goed ontwikkeld gevoelsleven en een sterk lichaam nodig.

Bij de selectie van de scholen streefden we naar vertegenwoordiging van alle onderwijsniveaus (vmbo bb, vmbo kb, vmbo tl, havo, vwo) in iedere categorie, alsmede een gelijkmatige spreiding over het land en een gelijkmatige verdeling van stedelijkheidsgraad. Scholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie staan vaker in stedelijk gebied en bieden vooral vmbo-tl-, havo- en vwo-onderwijs en nauwelijks onderwijs voor vmbo-bb en -kb. Omdat dit ook eventuele verschillen tussen scholen zou kunnen verklaren, hebben we voor iedere categorie scholen geselecteerd uit weinig/matig stedelijk gebied en uit (zeer) sterk stedelijk gebied en scholen met verschillende onderwijsniveaus.

4.4.2 Constructie vragenlijst

Omdat we het onderzoek vanuit een holistische visie op de school als professionele leergemeenschap uitvoeren, konden we bestaande vragenlijsten als de Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R, Olivier & Hipp, 2010) niet gebruiken voor ons onderzoek. Deze heeft namelijk betrekking op gecoördineerde, hiërarchisch aangestuurde docentactiviteiten in plaats van schoolcultuur. De PLCA-R bevat bijvoorbeeld een schaal voor *ondersteunend leiderschap*, wat vooral van belang is als scholen starten met het organiseren van professionele leergemeenschappen ten behoeve van docentprofessionalisering

(Lieskamp & Schouten, 2013). Ook ontbreekt in de PLCA-R een onderscheid tussen *gedeelde schoolvisie* en *gedeelde waarden en opvattingen*, terwijl dat voor deze studie juist wél relevant is. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd derhalve voor deze studie aan de hand van de kernconcepten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap een vragenlijst geconstrueerd. Om *gedeelde schoolvisie* te meten baseerden we ons op een schaal van Skaalvik en Skaalvik (2011) waarvan we de items naar het Nederlands vertaalden. Een voorbeeld van een item over gedeelde schoolvisie is: “Mijn opvattingen over opvoeding en onderwijs sluiten aan bij de visie van deze school.” De formulering van items over *gedeelde waarden en opvattingen* werd gebaseerd op items van Skaalvik en Skaalvik (2017) en bevat items als: “Op deze school hebben we als docenten dezelfde overtuigingen over opvoeding en onderwijs.” Items over onderling vertrouwen werden geconstrueerd op basis van bevindingen uit de literatuurstudie van Vangrieken et al. (2017) en bevatten items als: “Op deze school hebben collega’s vertrouwen in elkaar.” Items over *gerichte, gezamenlijke professionalisering in de praktijk* werden eveneens zelf geconstrueerd. Voorbeelden van dergelijke items zijn: “Onze professionaliseringsactiviteiten hangen samen met de visie van deze school” en: “De afgelopen twee jaar kwamen één of meer collega’s op vrijwillige basis bij mij op lesbezoek.” Alle items werden geformuleerd op een vijfpuntsschaal, met als antwoordopties: (1) niet of in zeer kleine mate (2) in kleine mate (3) enigszins (4) in grote mate (5) in zeer grote mate, of: (1) bijna nooit (2) zelden (3) soms (4) vaak (5) bijna altijd, afhankelijk van de formulering van het item. Naast vragen over de schoolcultuur bevat de vragenlijst ook vragen over het aantal jaren werkervaring van docenten en sekse.

Om de duidelijkheid en uitvoerbaarheid van de vragenlijst te testen werd de eerste versie door drie docenten van twee verschillende scholen hardop denkend ingevuld in het bijzijn van één van de onderzoekers. Op basis van deze sessies werd de formulering van sommige items aangepast en werden items verwijderd. De aangepaste vragenlijst werd door zeven docenten van zeven verschillende scholen schriftelijk ingevuld zonder dat de onderzoekers daarbij waren. De docenten vermeldde kritische noten op de vragenlijst, zoals “Wat wordt bedoeld met ‘de school’ in deze bewering?” Op basis van deze reacties werden items verwijderd, werd opnieuw de formulering van items aangepast en werd de volgorde van de items aangepast.

Voor het onderzoek en het gebruik van de vragenlijst werd toestemming gegeven door de ethische commissie van de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

4.4.3 Procedure voor afname

De data werden verzameld aan het einde van schooljaar 2019-2020 en tijdens het schooljaar 2020–2021. Deze periode werd gekenmerkt door diverse maatregelen om het coronavirus te beperken: tussen maart 2020 en mei 2020 en tussen december 2020 en maart 2021 werd voornamelijk online onderwijs gegeven en waren de schoolgebouwen (zo goed als) gesloten. In die periodes lag de dataverzameling vrijwel stil.

In de periodes waarin de scholen (gedeeltelijk) open waren, werd op iedere school voor de verspreiding van de definitieve vragenlijst door de onderzoeker tijdens een bijeenkomst een korte toelichting op het onderzoek gegeven. Indien een school geen externen wilde ontvangen in het gebouw, werd het onderzoek geïntroduceerd met een tekstbericht en een videoboodschap van de onderzoeker in de wekelijkse personeelsnieuwsbrief. Een dergelijke introductie van een vragenlijst verhoogt de kans op een goede respons (Kaplowitz, Hadlock, & Levine, 2004). Docenten ontvingen vervolgens een enveloppe met de vragenlijst, een formulier voor geïnformeerde toestemming, een privacyverklaring en een retourenveloppe. Deelname was vrijwillig. Docenten konden de vragenlijst invullen op een voor hen passend moment. De benodigde tijd voor het invullen bedroeg ongeveer 15 minuten. Docenten stuurden de ingevulde vragenlijst daarna terug naar de onderzoeker. Uiteindelijk vulden 415 docenten de vragenlijst in. Van twee docenten werden de data niet ingevoerd, omdat hun antwoorden op twee pagina's van de vragenlijst ontbraken. Bij 37 docenten ontbraken de antwoorden op één, twee of drie items. Bij deze docenten werden missende data met de R package MICE (Van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) geïmputeerd. Zo verkregen we een dataset van 413 docenten. De benodigde samplegrootte van 480 werd niet helemaal gehaald, vermoedelijk doordat de respons op scholen die in een lockdown zaten wat lager was dan verwacht. De data werden handmatig ingevoerd in SPSS.

De loopbaanfase van docenten is geïndiceerd aan de hand van gegevens die verzameld zijn over de werkervaring, gemeten in tien tranches van vijf jaar, beginnend met een categorie voor '0 – 4 jaar werkervaring' en met '25 jaar ervaring of meer' als laatste categorie. Op basis van de literatuur over loopbaanfasen van docenten (Day et al., 2007; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1993) zijn vier groepen gemaakt: de loopbaanfase van 0-4 jaar ervaring, de fase van 5-14 jaar ervaring, de fase van 15-24 jaar ervaring en de loopbaanfase van >24 jaar ervaring. In Tabel 9 zijn de kenmerken van de 413 docenten per categorie scholen samengevat.

Tabel 9 Kenmerken van de deelnemende docenten

	Alle scholen (N=413)	Scholen zonder uitgesproken visie (N=113)	Scholen met uitgesproken pedagogische visie (N=98)	Scholen met uitgesproken levensbeschou- welijke visie (N=111)	Scholen met uitgesproken levensbeschou- welijke én pedagogische visie (N=91)
Sekse					
Man	45,3%	43,4%	44,9%	56,8%	34,1%
Vrouw	49,9%	50,4%	53,1%	39,6%	58,2%
Anders/geen keuze	4,8%	6,2%	2,0%	3,6%	7,7%
Loopbaanfase (jaren ervaring)					
0-4 jaar	14,0%	10,6%	22,4%	17,1%	5,5%
5-14 jaar	30,3%	26,5%	31,6%	25,2%	40,7%
15-24 jaar	29,1%	31,0%	20,4%	30,6%	34,1%
>24 jaar	26,6%	31,9%	25,5%	27,0%	19,8%

4.4.4 Factoranalyses

De perceptie van de schoolcultuur als professionele leergemeenschap is gemeten met behulp van 21 Likert-items op een vijfpuntsschaal. Deze hadden betrekking op gedeelde schoolvisie, gedeelde waarden en opvattingen, onderling vertrouwen en intensieve, schoolbrede samenwerking in relatie tot de visie van de school. Om de factorstructuur te bepalen is eerst een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd in R. De EFA werd uitgevoerd op de helft van de dataset. De selectie van het aantal factoren gebeurde op basis van de Kaiser-Guttman regel, het screeplot en de interpreteerbaarheid van de inhoud van de factoren. Op grond hiervan zijn items verwijderd. Vervolgens werd op de andere helft van de dataset een confirmatieve factoranalyse (CFA) uitgevoerd met de R package lavaan (Rosseel, 2012). Voor de Comparative fit index (CFI) en Tucker-Lewis index (TLI) werd gestreefd naar waarden rond 0,95, voor de root mean squared error of approximation (RMSEA) en de standardized root-mean-squared-residual (SRMR) naar waarden kleiner dan 0,08. Een model met vijf factoren leverde de CFA leverde een acceptabele fit op (CFI= 0,957, TLI = 0,947, RMSEA=0,061 en SRMR = 0,035). De factoren werden geïnterpreteerd als: *gedeelde schoolvisie* (4 items), *gedeelde waarden en opvattingen* (5 items), *onderling vertrouwen* (2 items), *gerichte en gezamenlijke professionalisering* (4 items) en *vrijwillig lesbezoek* (2 items). De beoogde schaal voor *gerichte en gezamenlijke professionalisering in de praktijk* bleek dus uit twee schalen te bestaan: *gerichte en gezamenlijke professionalisering* (4 items) en *vrijwillig lesbezoek* (2 items). De betrouwbaarheid van de gevormde schalen is geverifieerd door middel van Cronbachs α en bijhorende itemanalyses. In Tabel 10 zijn de schalen en de bijhorende items opgenomen. Ten behoeve van de hierna beschreven data-analyse zijn voor elke schaal gemiddelde itemscores gebruikt.

Tabel 10 Items en schalen voor schoolcultuur als professionele leergemeenschap

schaal	Items	α
gedeelde schoolvisie	De visie van deze school betekent veel voor mij.	0,92
	Ik voel me thuis op deze school omdat ik het eens ben met de visie van deze school.	
	Ik hecht waarde aan de ideeën over onderwijs die deze school erop nahoudt.	
	Mijn opvattingen over opvoeding en onderwijs sluiten aan bij de visie van deze school.	
gedeelde waarden en opvattingen	Op deze school vormen we een gemeenschap waarin sprake is van gedeelde waarden	0,87
	Op deze school leveren we vanuit gedeelde waarden een bijdrage aan de vorming van leerlingen	
	Op deze school hebben we dezelfde opvattingen over de mate waarin de leerling centraal moet staan in het onderwijs	
	Mijn collega's en ik denken hetzelfde over de mate waarin het onze taak is om bij te dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen	
	Op deze school hebben we als docenten dezelfde overtuigingen over opvoeding en onderwijs	
onderling vertrouwen	Op deze school hebben collega's vertrouwen in elkaar	0,76
	Op deze school getuigen de relaties tussen teamleden van vertrouwen en respect	
gerichte, gezamenlijke professionalisering	Onze professionaliseringsactiviteiten hangen samen met de visie van deze school	0,81
	Onze professionele ontwikkeling sluit aan bij de visie van de school	
	De afgelopen twee jaar had de visie van onze school invloed op onze professionele ontwikkeling	
	De afgelopen twee jaar zag ik samenhang tussen de visie van deze school en de manier waarop we ons hier professionaliseren	
vrijwillig lesbezoek	De afgelopen twee jaar kwamen één of meer collega's op vrijwillige basis bij mij op lesbezoek	0,71
	De afgelopen twee jaar ging ik op vrijwillige basis bij één of meer collega's op lesbezoek	

4.4.5 Data-analyse

Aangezien er sprake is van een hiërarchische structuur in de data, waarbij docenten (contractueel) zijn verbonden aan scholen, is voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag over het effect van de schoolvisie op de percepties van docenten een multivariate multilevel regressieanalyse uitgevoerd met de linear mixed model module in SPSS (cf. Leyland, 2004). In het analysedesign van dit multivariate multilevel model zijn de schoolcultuurelementen opgenomen als afhankelijke variabelen en zijn naast de random schoolfactor twee fixed factoren, schoolvisie en loopbaanfase, alsmede de interactie tussen beide fixed factoren gespecificeerd. De hoofdeffecten van beide fixed factoren en het interactie-effect zijn vervolgens multivariaat getoetst op

5%-niveau. Bij een significant hoofdeffect van de factor schoolvisie of een significant interactie-effect met de factor loopbaanfase is door middel van multivariate contrast-analyse onderzocht of docenten op scholen met een uitgesproken schoolvisie significant verschilden van docenten op scholen zonder uitgesproken schoolvisie en of dat gold voor alle loopbaanfasen. In dat geval volgden voor alle vijf aspecten van de schoolcultuur aanvullende univariate variantie- en contrast-analyses waarbij de Bonferroni-toetsprocedure werd gehanteerd op 5 %-niveau om type-I-fouten (het ten onrechte verwerpen van de nulhypothese) te voorkomen.

4.5 Resultaten

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op de vraag of er verschil is in de perceptie van de schoolcultuur als professionele leergemeenschap tussen docenten in verschillende loopbaanfasen op scholen met en zonder uitgesproken schoolvisie, en indien dat zo is, of het ertoe doet of de uitgesproken schoolvisie is gebaseerd op levensovertuiging en/of pedagogisch-didactische opvattingen. Multivariate toetsing wijst uit dat er een significant hoofdeffect is van de factor schoolvisie ($F(15, 309.820)=1.607, p=.000$). Het hoofdeffect van de factor loopbaanfase blijkt niet significant ($F(15, 390.820)=1.607, p=.069$). Er is echter wel een significant interactie-effect van beide factoren ($F(45, 389.708)= 2.441, p=.000$), hetgeen zou kunnen betekenen dat het effect van schoolvisie varieert per loopbaanfase. Om dat te onderzoeken zijn aanvullende multivariate contrast-analyses uitgevoerd. Hieruit blijkt dat een uitgesproken schoolvisie in alle loopbaanfasen een significant positief effect heeft op perceptie van schoolcultuur als professionele gemeenschap, met één uitzondering. Die uitzondering betreft de docenten op traditionele vernieuwingsscholen (met alleen een uitgesproken pedagogisch-didactische visie). Op deze scholen verschilt de perceptie van docenten met 15-24 jaar werkervaring niet van die van docenten in dezelfde loopbaanfase op reguliere scholen zonder uitgesproken schoolvisie.

De tweede onderzoeksvraag betreft de vraag of scholen met een uitgesproken visie in alle of slechts enkele van de vijf aspecten van de schoolcultuur significant verschillen van reguliere scholen, of dit varieert dit per loopbaanfase en of het daarbij uitmaakt of de schoolvisie is gebaseerd op levensovertuiging of op pedagogisch-didactische opvattingen. De beschrijvende statistieken van de aspecten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap per loopbaanfase zijn voor de vier categorieën scholen weergegeven in Tabel 11.

Tabel 11 Beschrijvende statistieken van de perceptie van vijf aspecten van schoolcultuur per loopbaanfase

aspecten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap	docenten van scholen zonder uitge- sproken visie (N=113)		docenten van scholen met uitgesproken pedagogische visie (N=98)		docenten van scholen met uitgesproken levensbeschou- welijke visie (N=111)		docenten van scholen met uitgesproken levensbeschou- welijke én pedagogische visie (N=91)		docenten van alle scholen (N=413)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
gedeelde schoolvisie										
0-4 jaar ervaring	2,44	1,15	4,25	,49	4,08	,43	4,05	,72	3,80	,97
5-14 jaar ervaring	3,24	,81	4,04	,56	4,01	,60	4,41	,61	3,96	,77
15-24 jaar ervaring	3,42	,64	3,26	1,08	3,95	,80	4,32	,70	3,78	,88
>24 jaar ervaring	3,27	,75	3,96	,63	4,00	,65	4,42	,61	3,81	,78
Totaal	3,22	,82	3,91	,77	4,00	,65	4,36	,64	3,85	,84
gedeelde waarden en opvattingen										
0-4 jaar ervaring	2,82	1,04	3,84	,53	4,04	,74	4,20	,47	3,72	,86
5-14 jaar ervaring	3,39	,65	3,82	,41	3,98	,46	4,23	,50	3,88	,60
15-24 jaar ervaring	3,46	,44	3,54	,63	3,96	,59	4,06	,62	3,77	,62
>24 jaar ervaring	3,25	,75	3,79	,46	4,01	,48	4,17	,44	3,73	,68
Totaal	3,31	,70	3,76	,51	3,99	,56	4,16	,53	3,79	,67
onderling vertrouwen										
0-4 jaar ervaring	3,21	,58	3,89	,58	4,05	,66	4,00	,61	3,81	,67
5-14 jaar ervaring	3,66	,60	4,00	,52	4,07	,74	3,92	,63	3,91	,64
15-24 jaar ervaring	3,69	,53	3,63	,51	4,13	,57	3,55	,89	3,77	,68
>24 jaar ervaring	3,61	,67	3,94	,44	4,00	,44	3,64	,48	3,80	,56
Totaal	3,60	,61	3,88	,52	4,07	,60	3,74	,72	3,82	,64
gerichte, gezamenlijke professionalisering										
0-4 jaar ervaring	2,40	1,09	3,83	,54	3,41	,86	3,70	,82	3,38	,95
5-14 jaar ervaring	3,19	,52	3,73	,54	3,56	,54	3,81	,69	3,59	,62
15-24 jaar ervaring	3,11	,83	3,29	,81	3,26	,75	3,70	,61	3,34	,78
>24 jaar ervaring	2,93	,75	3,70	,70	3,56	,56	3,50	,81	3,37	,76
Totaal	3,00	,79	3,66	,66	3,44	,68	3,71	,69	3,43	,76
vrijwillig lesbezoek										
0-4 jaar ervaring	1,67	,75	2,16	,76	2,08	,87	2,40	,65	2,05	,80
5-14 jaar ervaring	1,88	,66	2,10	,58	1,73	,65	1,96	,56	1,92	,62
15-24 jaar ervaring	1,94	,66	2,15	,46	1,76	,43	2,05	,68	1,95	,59
>24 jaar ervaring	1,91	,70	2,02	,71	1,65	,37	2,11	,70	1,90	,64
Totaal	1,88	,68	2,10	,63	1,78	,58	2,04	,63	1,94	,64

In Tabel 11 is te zien dat reguliere scholen zonder uitgesproken visie op vier van de vijf aspecten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap de laagste score hebben: voor *gedeelde schoolvisie*, *gedeelde waarden en opvattingen*, *onderling vertrouwen* en *gerichte, gezamenlijke professionalisering*. Op *vrijwillig lesbezoek* is de gemiddelde score van scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie (gereformeerde scholen) nog iets lager dan die van reguliere scholen. Tabel 11 laat echter ook zien dat per schoolcultuuraspect en loopbaanfase de omvang van de verschillen tussen scholen met en zonder een uitgesproken schoolvisie varieert. Door middel van univariate toetsing en contrastanalyses hebben we nader onderzoek gedaan naar de aanwezigheid van significante verschillen bij de afzonderlijke cultuuraspecten. Uit de univariate analyses blijkt dat het hoofdeffect van de factor schoolvisie significant is bij de volgende aspecten van schoolcultuur: *gedeelde schoolvisie* ($F(3, 22.111)=21.696, p<.001$), *gedeelde waarden en opvattingen* ($F(3, 22.587)=17.892, p<.001$), *onderling vertrouwen* ($F(3, 22.517)=3.158, p=0.044$) en *gerichte, gezamenlijke professionalisering* ($F(3, 22.903)=7.889, p<.001$). Er werd geen significant hoofdeffect gevonden van het aspect *vrijwillig lesbezoek* ($F(3, 19.806)=2.683, p=.075$). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de schaal voor dit aspect, hoewel ze voldoende betrouwbaar bleek, bestaat uit slechts twee items. Alleen bij het schoolcultuuraspect *gerichte, gezamenlijke professionalisering* blijkt er sprake van een hoofdeffect van de factor loopbaanfase.

Naast de geconstateerde hoofdeffecten is er sprake van significante interactie-effecten met loopbaanfase bij de schoolcultuuraspecten: *gedeelde schoolvisie* ($F(9, 293)=4.568, p<.001$), *gedeelde waarden en opvattingen* ($F(9, 391.161)=1.948, p=.044$), *onderling vertrouwen* ($F(9, 386.179)=2.224, p=.020$) en *gerichte, gezamenlijke professionalisering* ($F(9, 388.593)=2.438, p=.010$).

Uit de contrastanalyses per loopbaanfase blijkt dat docenten op vrijescholen (met een uitgesproken pedagogisch-didactische en levensbeschouwelijke visie) in alle loopbaanfasen significant meer *gedeelde schoolvisie* (tabel 19 in Appendix II) percipiëren dan de vergelijkbare groep docenten op reguliere scholen zonder uitgesproken schoolvisie. Verder blijkt dat docenten op scholen traditionele vernieuwingsscholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie en docenten op gereformeerde scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie ook meer *gedeelde schoolvisie* ervaren dan op reguliere scholen, althans als het gaat om docenten met 0 – 14 jaar ervaring én docenten met >24 jaar ervaring. Voor docenten met 15-24 jaar werkervaring op deze twee categorieën scholen geldt dat zij niet meer *gedeelde schoolvisie* ervaren dan docenten uit deze loopbaanfase op reguliere scholen.

De contrastanalyse wijst verder uit dat docenten op vrijescholen (met een uitgesproken pedagogisch-didactische en levensbeschouwelijke visie) en op gereformeerde scholen (met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie) in alle loopbaanfasen meer *gedeelde waarden en opvattingen* ervaren dan de vergelijkbare groep docenten op reguliere scholen zonder uitgesproken schoolvisie (tabel 20 in Appendix II). Ten aanzien van *gedeelde waarden en opvattingen* vinden we alleen bij startende docenten in de eerste vijf jaar van hun loopbaan een verschil tussen reguliere scholen en traditionele vernieuwingsscholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie. Docenten met vijf jaar of meer ervaring op traditionele vernieuwingsscholen percipiëren niet significant meer *gedeelde waarden en opvattingen* dan de vergelijkbare groep docenten op reguliere scholen zonder uitgesproken schoolvisie.

Een significant verschil in *onderling vertrouwen* (Tabel 21 in Appendix II) is er alleen in de eerste loopbaanfase (0-4 jaar ervaring) tussen docenten van gereformeerde scholen en docenten van reguliere scholen zonder uitgesproken visie.

Voor de perceptie van *gerichte, gezamenlijke professionalisering* vonden we een hoofdeffect van de factor loopbaanfase. Uit analyse van verschillen tussen elkaar opvolgende loopbaanfasen blijkt dat docenten met 0-4 jaar ervaring significant minder gerichte professionalisering percipiëren dan docenten met 5-14 jaar ervaring. Deze groep percipieert juist weer significant meer gerichte professionalisering dan de groep met 15-24 jaar ervaring. Deze laatste groep verschilt weer niet significant van de groep met de meeste werkervaring (Tabel 22 in Appendix II). Schoolvisie heeft een significant interactie-effect met loopbaanfase. Zoals weergegeven in Tabel 23 (Appendix II) is gerichte, gezamenlijke professionalisering op scholen met een uitgesproken schoolvisie groter dan op scholen zonder uitgesproken visie, maar alleen voor docenten in de eerste loopbaanfase (0-4 jaar ervaring). In de loopbaanfasen daarna zijn de verschillen niet meer significant, behalve in de laatste loopbaanfase (>24 jaar): docenten van traditionele vernieuwingsscholen (met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie) ervaren in die fase significant meer *gerichte, gezamenlijke professionalisering* dan docenten van reguliere scholen zonder uitgesproken visie.

4.6 Conclusie en discussie

In deze studie hebben we onderzocht of de visie van scholen medebepalend is voor de perceptie van schoolcultuur als professionele leergemeenschap in de diverse loopbaanfasen van docenten. Op basis van de resultaten van deze studie kan

geconcludeerd worden dat docenten van scholen met een uitgesproken visie hun schoolcultuur meer percipiëren als professionele leergemeenschap dan docenten van reguliere scholen zonder uitgesproken visie. Deze conclusie is in lijn met onze verkennende kwalitatieve studie over dit onderwerp, waarin echter niet kon worden vastgesteld of het voor het vormen van een professionele leergemeenschap uitmaakt of een uitgesproken schoolvisie is gebaseerd op pedagogisch-didactische of levensbeschouwelijke overtuigingen. Uit de resultaten van de multivariate analyses in deze onderhavige studie bleek dat dat er niet toe doet. Bovengenoemde resultaten werden gevonden op gereformeerde scholen, traditionele vernieuwingsscholen en vrijescholen. Scholen met een uitgesproken schoolvisie hebben een basisingrediënt voor het vormen van een professionele leergemeenschap in huis, wat aansluit bij de brede consensus in de literatuur over het feit dat het delen van een visie, en van waarden en opvattingen cruciaal is voor professionele leergemeenschappen (Eaker & Marzano, 2020; Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; Huffman, 2003; Lomos et al., 2011; Kools, 2020; Stoll & Kools, 2017).

Onze tweede conclusie is dat er specifieke aspecten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap zijn die samenhangen met een uitgesproken schoolvisie, namelijk: *gedeelde schoolvisie, gedeelde waarden en opvattingen, onderling vertrouwen en gerichte, gezamenlijke professionalisering*. De mate van door docenten *gedeelde schoolvisie* is op reguliere scholen significant kleiner dan op scholen met een uitgesproken schoolvisie, ongeacht of die uitgesproken schoolvisie is gebaseerd op levensovertuiging (gereformeerde scholen), pedagogisch-didactische overtuigingen (traditionele vernieuwingsscholen) of beide (vrijescholen). Hoewel reguliere scholen hun schoolvisie verwoorden in algemene aanduidingen waarmee niemand het echt oneens kan zijn, zoals “persoonlijke aandacht” of “talentontwikkeling”, hechten docenten op deze scholen minder waarde aan de schoolvisie en identificeren zij zich er minder mee dan docenten van traditionele vernieuwingsscholen, gereformeerde scholen en vrijescholen. Een algemene verklaring voor deze verschillen tussen scholen kan zijn dat scholen met een uitgesproken visie concrete doelen schetsen en een duidelijk beeld van de ideale school schetsen, wat het voor docenten mogelijk maakt om zich ermee te identificeren en om na te gaan of de schoolvisie past bij hun eigen waarden en overtuigingen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dit terwijl de algemene aanduidingen die reguliere scholen gebruiken weinig onderscheidend zijn. Een uitzondering op de algemene constatering over *gedeelde schoolvisie* vormt de groep docenten die tussen 15 en 24 jaar werkzaam is. In deze loopbaanfase die vaak samenvalt met de ‘midlife’ fase in het persoonlijke leven is er alleen een verschil tussen

docenten van reguliere scholen en vrijescholen (met een levensbeschouwelijke en pedagogisch-didactische visie). We vinden geen verschil tussen reguliere scholen enerzijds en scholen met een enkel levensbeschouwelijke visie (gereformeerde scholen) of enkel pedagogisch-didactische visie (traditionele vernieuwingsscholen) anderzijds. Een verklaring hiervoor kan zijn dat docenten van vrijescholen twee drijfveren hebben om zich aan de school te verbinden: zowel levensbeschouwelijk als pedagogisch-didactisch. Dat maakt dat zij óók in de fase van de 'midlife' zich uit dubbele overtuiging verbinden aan de school en minder dan docenten van andere scholen het idee hebben ze opgesloten zitten in het beroep, terwijl de verbondenheid met de school voor een deel van de docenten van traditionele vernieuwingsscholen en gereformeerde scholen in deze loopbaanfase tot op bepaalde hoogte - net als bij docenten van reguliere scholen - ook pragmatisch is en minder gericht is op de visie van de school.

Ten aanzien van de perceptie van *gedeelde waarden en opvattingen*, waarvan sprake is als docenten dezelfde opvattingen hebben over leren en lesgeven als hun collega's (Skaalvik & Skaalvik, 2017), constateren we dat docenten op vrijescholen (met een uitgesproken pedagogisch-didactische en levensbeschouwelijke visie) en op gereformeerde scholen (met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie) in alle loopbaanfasen deze gemeenschappelijkheid meer percipiëren dan docenten van reguliere scholen. Voor traditionele vernieuwingsscholen (met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie) vinden we dit verschil met reguliere scholen alleen in de eerste jaren van de loopbaan: het verschil tussen docenten van reguliere scholen en traditionele vernieuwingsscholen verdwijnt vanaf het vijfde werkervaringsjaar. Mogelijk komt dit doordat docenten op vrijescholen en gereformeerde scholen niet alleen dezelfde opvattingen hebben over opvoeden en onderwijs, maar doordat zij op grond van hun levensovertuiging ook waarden en opvattingen over het leven in het algemeen delen. Vrijeschooldocenten en docenten van gereformeerde scholen vormen mogelijk meer een 'waardengemeenschap', een sociaal netwerk met min of meer gedeelde waarden (Coleman & Hoffer, 1987) dan de docenten op montessori-, dalton- en jenaplanscholen, die alleen opvattingen over onderwijs met elkaar delen.

Als het gaat om *onderling vertrouwen* kunnen we concluderen dat startende docenten (0-4 jaar ervaring) op gereformeerde scholen zich meer dan startende docenten op reguliere scholen gerespecteerd en veilig voelen en zich kwetsbaar op durven te stellen (Vedder-Weiss et al., 2019). Dit verschil vinden we niet tussen reguliere scholen enerzijds en traditionele vernieuwingsscholen of vrijescholen anderzijds. Een verklaring voor het verschil in deze loopbaanfase kan zijn dat jonge

mensen in gereformeerde kringen gewend zijn te luisteren naar ouderen, loyaal te zijn en zich relatief weinig verzetten, waardoor ze specifiek in de eerste stappen in hun loopbaan weinig strijd ervaren en zich veilig voelen om met meer ervaren collega's te delen wat ze moeilijk vinden.

Ten slotte kunnen we concluderen dat een uitgesproken schoolvisie ertoe doet voor *gerichte, gezamenlijke professionalisering*, althans voor docenten in de eerste loopbaanfase (0-4 jaar ervaring). Voor startende docenten op gereformeerde scholen, traditionele vernieuwingsscholen en vrijescholen is professionele ontwikkeling een gezamenlijke, doelgerichte beweging (Postholm & Rokkones, 2015). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de uitgesproken schoolvisie in inductieprogramma's een concreet beeld geeft van de beoogde opbrengsten en hoe die moeten worden bereikt (Warwas & Helm, 2018) en dat de visie op deze scholen als een motiverende kracht werkt om gezamenlijk activiteiten te ontplooiën en doelen te behalen (Stoll & Kools, 2017; Wahlstrom & Louis, 2008) terwijl de weinig concreet geformuleerde visies van reguliere scholen niet voldoende houvast geven voor een vertaling naar pedagogiek en didactiek. Opvallend is dat juist in de laatste loopbaanfase (≥ 25 jaar ervaring) docenten van traditionele vernieuwingsscholen (met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie) ten opzichte van docenten van reguliere scholen ook meer *gerichte, gezamenlijke professionalisering* percipiëren. Een verklaring daarvoor kan zijn dat een deel van de docenten in deze laatste loopbaanfase het docentschap als 'beroepsbestemming' accepteert en zich herbezint op de vraag 'waartoe ben ik docent geworden'? Voor docenten van traditionele vernieuwingsscholen speelt bij het antwoord op die vraag de onderwijskundige aanpak van de scholen mee, het in de lessen gericht en zichtbaar bezig zijn met zelfstandigheid en samenwerking. Als docenten van traditionele vernieuwingsscholen hun 'midlife' op een positieve manier hebben doorstaan, vinden zij hernieuwde energie om samen met collega's en gericht op de onderwijskundige aanpak van de school te werken aan hun kennis en vaardigheden.

4.6.1 Beperkingen en vervolgonderzoek

Het huidige onderzoek kent een aantal beperkingen. Een eerste beperking is dat we geen data hebben verzameld over het lesgeven van docenten of het leren van leerlingen. Hoewel bekend is dat scholen die professionele leergemeenschappen vormen een bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten en de kwaliteit van de lessen (Vescio et al., 2008) en het leren van leerlingen (Lomos et al., 2011), hebben we ons in deze studie toegespitst op de relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en een schoolcultuur als professionele leergemeenschap. Vervolgonderzoek zou moeten

nagaan of er ook een relatie wordt gevonden tussen schoolvisie, schoolcultuur en effectiviteit van docenten en de ontwikkeling van leerlingen.

Een tweede beperking betreft het feit dat we in dit onderzoek alleen scholen met een levensbeschouwelijke visie op gereformeerde en antroposofische levensbeschouwelijke grondslag hebben vergeleken met scholen zonder uitgesproken schoolvisie. Het is de vraag of we op scholen met een reformatorische, islamitische of joods-orthodoxe levensbeschouwelijke grondslag dezelfde resultaten zouden hebben gevonden. Hetzelfde geldt voor scholen met een uitgesproken visie op grond van pedagogisch-didactische opvattingen, die in deze studie werden gevormd door de traditionele vernieuwingsscholen en vrijescholen. Het is de vraag of we dezelfde resultaten zouden krijgen met 'nieuwe vernieuwingsscholen', zoals agorascholen of democratische scholen.

Een derde kanttekening betreft de constructie van de schaal voor onderling vertrouwen. Deze kende na de factoranalyses nog slechts twee items. Voor vervolgonderzoek is het raadzaam om hiervoor een schaal met meer items te construeren. Verder bleek de beoogde schaal voor *gerichte en gezamenlijke professionalisering in de praktijk* twee componenten te bevatten: *gerichte, gezamenlijke professionalisering* en *vrijwillig lesbezoek*. Ook deze laatste schaal bestond slechts uit twee items. Hoewel deze items inhoudelijk zeer relevant zijn, is het voor de toekomst raadzaam om ook deze schaal uit te breiden met meer items.

Een vierde beperking is dat data zijn verzameld in een periode die werd gekenmerkt door diverse maatregelen om het coronavirus te beperken: tussen maart 2020 en mei 2020 en tussen december 2020 en maart 2021 werd voornamelijk online onderwijs gegeven en waren de schoolgebouwen (zo goed als) gesloten. Sommige docenten zijn positiever over online onderwijs dan anderen en het is denkbaar dat docenten in de coronatijd minder gedeelde waarden en opvattingen percipieerden dan in een periode waarin 'gewoon' fysiek onderwijs werd gegeven. Ook is het denkbaar dat gerichte, gezamenlijke professionalisering is beïnvloed doordat docenten in de coronaperiode vooral dingen moesten leren op het gebied van online onderwijs en dat de professionalisering in deze periode minder gericht was op de schoolvisie. Ook konden docenten in sommige periodes door sluiting van de gebouwen niet bij elkaar komen. Hun professionalisering vond daarom ook thuis en individueel plaats, in plaats van gezamenlijk met collega's in de praktijk.

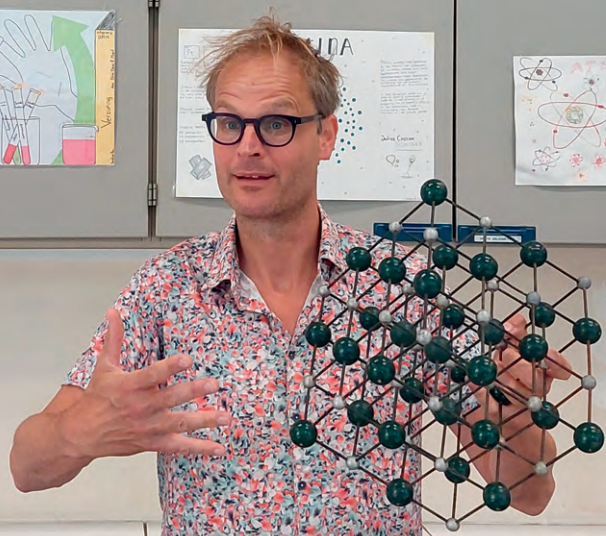
4.6.2 Praktische implicaties

Het inzicht dat een uitgesproken visie samenhangt met een schoolcultuur als professionele leergemeenschap is van belang voor beleidsmakers en schoolleiders. Voor beleidsmakers is de in deze studie aangetoonde samenhang tussen een uitgesproken schoolvisie en een schoolcultuur als professionele leergemeenschap van belang voor de steeds weer oplaaiende discussie over de vrijheid van onderwijs. Op grond van de vrijheid van richting en inrichting bestaan scholen met een uitgesproken visie, toegankelijk voor eenieder. Hoewel de vrijheid van onderwijs de laatste jaren nogal eens fel bediscussieerd wordt, bijvoorbeeld als het gaat om burgerschapsonderwijs, lijkt de vrijheid van onderwijs met oog op het stimuleren van professionele leergemeenschappen in scholen ten behoeve van de kwaliteit van het onderwijs juist iets dat gekoesterd mag worden.

Een praktische implicatie van deze studie voor schoolleiders van scholen met een uitgesproken schoolvisie is dat het voor hen waardevol lijkt om de visie scherp te houden en om deze te blijven gebruiken als basis voor gesprekken met docenten over waarden en opvattingen en om gezamenlijke professionalisering gericht op de visie van de school vorm te geven. De uitgesproken schoolvisie mag hier, als aanjager van een schoolcultuur als professionele leergemeenschap, gewaardeerd worden. Desalniettemin kunnen schoolleiders van deze scholen specifieke elementen van een schoolcultuur als professionele leergemeenschap nog verder versterken, soms voor docenten uit specifieke loonbaanfasen. Zo kunnen schoolleiders van vrijescholen en traditionele vernieuwingsscholen werken aan het verder versterken van onderling vertrouwen tussen docenten en aan gerichte, gezamenlijke professionalisering, ook voor docenten met vijf jaar werkervaring of meer. Voor schoolleiders van traditionele vernieuwingsscholen (met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie) liggen er kansen door specifiek met docenten in de 'midlife' van hun loopbaan aandacht te besteden aan de gedeelde schoolvisie. Docenten in de laatste fase van hun loopbaan kunnen op deze scholen mogelijk als aanjager voor gerichte, gezamenlijke professionalisering worden ingezet. Schoolleiders van gereformeerde scholen kunnen het onderling vertrouwen dat docenten in de eerste vijf jaar van hun loopbaan ervaren wellicht verder uitbouwen naar de jaren erna. Verder geldt voor hen, net als voor schoolleiders van traditionele vernieuwingsscholen dat zij specifiek met docenten in de 'midlife' van hun loopbaan aandacht kunnen besteden aan het delen van de schoolvisie en dat zij gerichte, gezamenlijke professionalisering kunnen stimuleren, ook na de eerste jaren van docentschap. Een praktische implicatie van deze studie voor schoolleiders van reguliere scholen zonder een uitgesproken schoolvisie is dat

zij er, als zij een professionele leergemeenschap willen vormen, goed aan lijken te doen om een meer uitgesproken schoolvisie te formuleren die richtinggevend is dan “talentontwikkeling” of “persoonlijk aandacht.” Het is echter niet zo eenvoudig dat schoolleiders een uitgesproken visie kunnen formuleren, waarna docenten deze gaan delen en een professionele leergemeenschap ontstaat. Als docenten de visie van hun school delen, is de schoolvisie namelijk meestal gebaseerd op waarden die voor docenten in de school belangrijk zijn (Hufman, 2003), terwijl juist op reguliere scholen de waarden en opvattingen van docenten uiteenlopen. Als de schoolleiding op reguliere scholen een uitgesproken visie zou formuleren en zou ‘opleggen’ zonder docenten daarbij goed te betrekken, ontstaat zeer waarschijnlijk weerstand bij een deel van de docenten (Scribner, Hager & Warne, 2002) wat averechts werkt in het vormen van een professionele leergemeenschap. Een ander risico voor reguliere scholen die hun schoolvisie willen aanscherpen, is dat de aanscherping een algemene consensus wordt, die beperkt blijft tot algemeenheden waarmee niemand het oneens is, maar die ook geen relatie hebben met waarden en opvattingen van docenten en die geen richting geven aan het pedagogisch en didactisch handelen. Schoolleiders van reguliere scholen doen er daarom goed aan om éérst waarden en opvattingen te expliciteren met het hele team, deze te bespreken, gemeenschappelijke delers eruit te halen en deze te gebruiken voor een eerste versie van de meer uitgesproken visie, waarin in ieder geval een beeld wordt geschetst van hoe de ideale school eruitziet en welke concrete doelen de school nastreeft (DuFour & Eaker, 1998, p. 62; Gurley et al., 2015). Doelen kunnen daarbij beter worden geformuleerd in zinnen dan in losse kernwoorden. De visie kan vervolgens worden vertaald naar pedagogische en didactische routines, en kan jaarlijks met het team worden besproken en aangescherpt. Het ontwikkelen van een gedeelde schoolvisie is veelal een zaak van meerdere jaren (Bryk & Schneider, 2002; Wells & Feun, 2007). Dat zou schoolleiders van reguliere scholen zonder uitgesproken visie er echter niet van moeten weerhouden om hierin te investeren, omdat een uitgesproken schoolvisie richting geeft aan de schoolcultuur, aan de handelingen, routines en rituelen van docenten en daarmee aan gerichte, gezamenlijke docentprofessionalisering en aan de kwaliteit van het onderwijs.

1



Hoofdstuk 5

De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en betrokkenheid van docenten

“Het invullen van een vragenlijst over dit onderwerp maakt wel wat los. Voortdurend blijf ik mezelf vragen stellen over wat ik écht wil. Ik denk dat ik een bevlogen leraar ben die middenin z’n vak staat en daar het mooiste voor de pupillen uit wil halen. Aan de andere kant voel ik me wel erg vaak gepasseerd op deze school. Maar ja: vaste baan, nieuw huis, 55 jaar.... Al ben ik een echte leraar, ik droom ook van veel meer onderzoek: [...] m’n andere leven. Maar de schoorsteen moet blijven roken en dus durf ik geen grote stap te nemen.”

(Uit een e-mail van docent na het invullen van de vragenlijst)

5.1 Samenvatting

Deze studie gaat na in hoeverre een uitgesproken en gedeelde schoolvisie verband houdt met betrokkenheid van docenten. Resultaten van multilevel analyses op vier soorten scholen laten zien dat op scholen met een uitgesproken visie op basis van levensovertuiging en/of pedagogisch-didactische opvattingen de schoolvisie meer wordt gedeeld dan op reguliere scholen zonder uitgesproken visie. Daarnaast is er een positieve relatie tussen de mate waarin de schoolvisie wordt gedeeld en de mate van affectieve en normatieve betrokkenheid. Praktische implicaties worden besproken.

5.2 Inleiding

Voor de kwaliteit van en continuïteit in het onderwijs zijn betrokken docenten van belang. Docenten die betrokken zijn, leveren een positieve bijdrage aan het leren van leerlingen (Meyer et al., 2019; Park, 2005; Sun, 2015), zijn minder vaak afwezig (Meyer et al., 2002), hebben een lager ziekteverzuim (Ostroff, 1992) en hebben minder intenties om het beroep te verlaten (De Neve & Devos, 2017; Morin et al., 2015).

Betrokkenheid van docenten wordt bepaald door een veelheid aan factoren en is onder andere gerelateerd aan de schoolcontext waarin docenten werken (Hulpia et al., 2011). Eén van de belangrijkste kenmerken van de schoolcontext, als het gaat om scholen als professionele gemeenschappen, is een gemeenschappelijke schoolvisie (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; Huffman, 2003; Stoll & Kools, 2017), omdat een gezamenlijke visie docenten in staat stelt om eigenaarschap te voelen (Kools, 2020). In deze studie zijn we daarom geïnteresseerd in de rol die de visie van scholen speelt bij betrokkenheid van docenten, meer specifiek de rol van een uitgesproken schoolvisie, gebaseerd op levensbeschouwelijke en/of pedagogisch-didactische principes. Diverse studies in de Amerikaanse en Aziatische context laten zien dat een uitgesproken schoolvisie positief samenhangt met betrokkenheid (McInerney et al., 2015a) en dat er een positieve relatie is tussen betrokkenheid van docenten en de mate waarin zij de visie van hun school delen (Edwards, 2003; Nguni et al., 2006; Reyes, 1990; Riehl & Sipple, 1996). In de Amerikaanse en Aziatische context zijn scholen met een uitgesproken visie echter vaak privéscholen, die vooral toegankelijk zijn voor kinderen van welgestelde ouders. Het is daarom te betwijfelen of deze conclusies ook gelden in andere contexten. Voor een onderzoek naar de relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en docentenbetrokkenheid leent de Nederlandse

onderwijscontext zich beter. In Nederland is namelijk wettelijk vastgelegd dat scholen met een levensbeschouwelijke of pedagogisch-didactische visie op dezelfde manier gefinancierd moeten worden door de overheid als openbare scholen (Onderwijsraad, 2019), waardoor alle leerlingen en ouders, ongeacht hun financiële positie, een school kunnen kiezen die past bij hun persoonlijke waarden. Ook docenten kunnen solliciteren op een school met een visie die hen aanspreekt. Zij worden aangesteld door het schoolbestuur, niet door de overheid, zoals bijvoorbeeld in Frankrijk, Spanje en Zwitserland het geval is. Nederlandse schoolleiders hebben daardoor iets te kiezen: zij krijgen geen docenten toebedeeld maar kunnen als er meerdere kandidaten voor een vacature zijn, bij de selectie nagaan welke kandidaat het best past bij de school. Dit beleid heeft geresulteerd in een grote variëteit in scholen. Onderzoek naar de relatie tussen betrokkenheid en schoolvisie in contexten zoals de Nederlandse is echter nauwelijks voorhanden (Razak et al., 2009). In de verkennende, kwalitatieve studie in hoofdstuk 3 vonden we verschillen in betrokkenheid van docenten van een vrijeschool met een uitgesproken visie en docenten van een reguliere school zonder uitgesproken visie. Doel van deze studie is om een deel van de werkhypothese uit hoofdstuk 2 op grotere schaal te verifiëren. De onderzoeksvraag in deze studie is of en hoe de betrokkenheid van docenten van 24 Nederlandse scholen is gerelateerd aan een uitgesproken schoolvisie.

5.3 Theoretisch kader

5.3.1 Betrokkenheid: drie componenten

Betrokkenheid van werknemers heeft betrekking op de gemotiveerde verbondenheid die mensen ervaren met hun werk (Meyer & Allen, 1991). De aard van de betrokkenheid is van belang voor het functioneren van organisaties. Dat verklaart waarom er in de arbeids- en organisatiepsychologie de afgelopen dertig jaar veel aandacht is geweest voor dit concept. In deze studie baseren we ons op het drie componentenmodel van Allen en Meyer (1990), dat ook in recent onderzoek (McInerney et al., 2015b; Wang, Strong, Zhang, & Liu, 2021; Meyer et al., 2019) en in Nederlands onderzoek wordt gehanteerd (Jak & Evers, 2010). In dit model wordt verondersteld dat betrokkenheid van werknemers bestaat uit affectieve, normatieve en calculatieve betrokkenheid.

Van affectieve betrokkenheid bij het beroep is sprake als docenten blijven lesgeven omdat ze dit echt willen, omdat het lesgeven bevrediging geeft (Allen & Meyer, 1990; Jak & Evers, 2010). Deze vorm van betrokkenheid hangt positief samen

met de prestaties van werknemers in allerlei sectoren (Meyer et al., 2002) en ook specifiek in het onderwijs: affectief betrokken docenten leveren in vergelijking met normatief en calculatief betrokken docenten de grootste bijdrage aan het leren van leerlingen (Meyer et al., 2019; Park, 2005; Sun, 2015). Affectief betrokken docenten hebben een hoger welbevinden (McInerney et al., 2015b; Meyer et al., 2019), voelen zich minder vaak emotioneel uitgeput (Wang & Hall, 2019), zijn minder vaak afwezig (Meyer et al., 2002) en hebben minder intenties om het beroep te verlaten (De Neve & Devos, 2017; Morin et al., 2015) dan docenten die in het beroep blijven omdat ze geen andere mogelijkheden zien.

Een tweede component van betrokkenheid in het model van Allen en Meyer (1990) wordt gevormd door normatieve betrokkenheid, waarvan sprake is als werknemers zich moreel verplicht voelen om bij een organisatie te blijven (Allen & Meyer, 1990; Jak & Evers, 2010). Dat kan ontstaan door een gevoel van morele verantwoordelijkheid naar leerlingen of collega's of doordat de organisatie veel in werknemers investeert, waardoor zij het gevoel krijgen iets terug te moeten doen (Allen & Meyer, 1990). Ook deze vorm van betrokkenheid hangt positief samen met de prestaties van werknemers, maar de samenhang is minder sterk dan bij affectieve betrokkenheid (Meyer et al., 2002). Meyer en Maltin (2010) vinden een verband tussen normatieve betrokkenheid en psychologisch welbevinden van werknemers (Meyer & Maltin, 2010), maar in de studie over docenten van McInerney et al. (2015b) blijkt dit verband niet zo sterk.

De derde component van betrokkenheid wordt gevormd door calculatieve betrokkenheid, waarvan sprake is als werknemers door een gepercipieerd gebrek aan alternatieven denken niet anders te kunnen dan in hun baan blijven (Allen & Meyer, 1990; Iverson & Buttigieg, 1999; Jak & Evers, 2010). Docent worden is vaak een ideologische keuze, docent blijven is soms voor een deel een pragmatische keuze, waarbij baanzekerheid, de wijze waarop werk en privé te combineren zijn, de autonomie binnen het klaslokaal of de angst voor iets nieuws redenen kunnen vormen om in het beroep te blijven (Howes & Goodman-Delahunty, 2015; Karakus & Aslan, 2009; Marshall, 2015; Onderwijsraad, 2013). Betrokkenheid door een gepercipieerd gebrek aan alternatieven draagt niet bij aan de kwaliteit van het werk (Meyer et al., 2002; Meyer et al., 2012) en is een negatieve voorspeller van welbevinden van werknemers (Meyer et al., 2002; Meyer & Maltin, 2010; Meyer et al., 2012), ook specifiek voor docenten (McInerney et al., 2015b). Docenten die baanzekerheid hoog waarderen, zijn minder tevreden over hun werk en kennen een hogere emotionele uitputting dan docenten voor wie baanzekerheid minder relevant is (Wang & Hall, 2019).

5.3.2 Uitgesproken schoolvisie

In een visie geven scholen aan waarom ze hun onderwijs op een bepaalde manier hebben ingericht en welke doelen de school nastreeft (DuFour & Eaker, 1998, p. 62; Gurley et al., 2015). Scholen die een uitgesproken visie hebben, baseren de visie meestal op een specifieke levensbeschouwing of op een specifieke opvatting over pedagogiek. Scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke grondslag in Nederland zijn christelijke, antroposofische, islamitische of joods-orthodoxe scholen (Onderwijsraad, 2019). Scholen die hun onderwijs baseren op uitgesproken pedagogisch-didactische opvattingen zijn montessori-, dalton-, jenaplan- of freinetscholen (het zogenaamde ‘traditionele vernieuwingsonderwijs’) en scholen die zich bijvoorbeeld baseren op principes van natuurlijk leren, kunskapsskolan of leren met de iPad (modern vernieuwingsonderwijs). Vrijescholen, die ook worden gerekend tot het traditioneel vernieuwingsonderwijs, vormen een bijzondere categorie omdat zij hun visie baseren op de antroposofische levensbeschouwing én de daaruit voorkomende opvattingen over pedagogiek en didactiek. Niet alle scholen hebben een uitgesproken visie. Een deel van de scholen in Nederland heeft haar visie geformuleerd in meer algemene termen zonder concrete doelen of een concreet beeld van de ideale school te schetsen.

De effecten van een uitgesproken schoolvisie op prestaties van leerlingen zijn sinds de publicatie van Coleman et al. (1982) regelmatig onderzocht. Coleman et al. (1982) concludeerden dat katholieke scholen in de Verenigde Staten succesvoller zijn dan publieke scholen zonder uitgesproken visie in het vergroten van de onderwijskansen van leerlingen uit achterstandsgroepen, onder andere door het klimaat in de scholen, wat Coleman associeert met de uitgesproken katholieke visie. Coleman en Hoffer (1987) stellen dat katholieke scholen een waardengemeenschap vormen: een sociaal netwerk met min of meer gedeelde waarden die een positief en stimulerend leerklimaat kunnen creëren.

Recenter lieten McInerney et al. (2015a) zien dat de betrokkenheid van docenten in Hongkong op scholen met een uitgesproken katholieke visie verschilt van die van docenten van publieke scholen. De affectieve betrokkenheid op deze religieuze scholen was groter, terwijl normatieve betrokkenheid op de publieke scholen groter bleek. Nederlandse studies naar de relatie tussen leerlingprestaties en een uitgesproken schoolvisie bevestigen het beeld van Coleman et al. (1982) niet. Studies op gereformeerde scholen (Dijkstra, 1992), vrijescholen (Steenbergen, 2009) en traditionele vernieuwingsscholen, specifiek daltononderwijs (Sins & Van der Zee, 2015) lieten geen – of zelfs een negatieve – relatie zien met leerlingprestaties. De

relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en de betrokkenheid van docenten is in Nederland nog niet onderzocht.

5.3.3 Gedeelde schoolvisie

Van een gedeelde schoolvisie is sprake als docenten ervaren dat hun eigen waarden en overtuigingen passen bij de visie van de school (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Uit onderzoek op katholieke scholen in de Verenigde Staten blijkt bijvoorbeeld dat docenten daar de katholieke visie delen en dat zij het belangrijk vinden dat zij katholieke waarden kunnen onderwijzen (Bryk et al., 1993; Squillini, 2001). Ook in Nederland is het te verwachten dat christelijke scholen docenten aantrekken die affiniteit hebben met het christendom, dat montessorischolen aantrekkelijker zijn voor docenten die affiniteit hebben met het gedachtengoed van Maria Montessori en dat vrijescholen docenten aantrekken die zich verbonden voelen met de antroposofie. In het verlengde daarvan verwachten we dat scholen zonder duidelijke visie leraren aantrekken met meer diverse waarden en overtuigingen. Op scholen met een uitgesproken visie verwachten we derhalve een meer gedeelde schoolvisie dan op scholen zonder uitgesproken visie.

Diverse studies tonen aan dat een gedeelde organisatievisie positief samenhangt met betrokkenheid van werknemers, bijvoorbeeld bij ambtenaren (Jensen et al., 2018) en medewerkers in een commerciële sector (Zhang & Bloemer, 2011). Specifiek voor het onderwijs toonde een Noorse studie aan dat docenten die congruentie ervaren tussen hun eigen waarden en de schoolvisie gemotiveerder zijn dan docenten die die congruentie niet ervaren (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dat is in lijn met de Chinese studie van Li et al. (2015) die aantoonde dat docenten wier opvattingen overeenkomen met de schoolvisie geëngageerder zijn. Daarnaast blijkt uit de Noorse studie dat docenten op scholen met een visie die in het verlengde ligt van hun persoonlijke waarden zich minder vaak emotioneel uitgeput voelen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Een Australische studie liet zien dat docenten die de schoolvisie delen minder vaak de intentie hebben om het beroep te verlaten (Whipp & Salin, 2018). Doordat Nederland veel scholen met een uitgesproken schoolvisie kent, die voor alle leerlingen – ongeacht het inkomen van hun ouders – toegankelijk zijn, is het interessant om in deze context na te gaan of een uitgesproken en gedeelde schoolvisie samenhangt met affectieve, normatieve en calculatieve betrokkenheid van docenten en zo ja, of het uitmaakt waarop de schoolvisie is gebaseerd (levensbeschouwing of pedagogisch-didactische opvattingen). In de kwalitatieve studie in hoofdstuk 3 verkenden we deze vraag door docenten van een vrijeschool en een reguliere school te vergelijken. Hieruit bleek dat docenten op de vrijeschool de schoolvisie meer delen dan op de reguliere school, dat

docenten op de vrije school en de reguliere school in dezelfde mate affectief betrokken zijn (hoewel de objecten van hun affectieve betrokkenheid varieerden), maar dat meer docenten op de reguliere school calculatieve betrokkenheid beschreven dan op de vrijeschool. De uitkomst van deze verkenning moet nog op grotere schaal worden geverifieerd en daarbij moet worden vastgesteld of het uitmaakt of de visie gebaseerd is op levensovertuiging of pedagogisch-didactische opvattingen. Op vrijescholen zijn deze onlosmakelijk met elkaar verbonden, terwijl er in Nederland ook scholen zijn met een uitgesproken visie enkel op levensbeschouwelijke grondslag of enkel op basis van pedagogisch-didactische opvattingen.

5.3.4 Werkervaring en sekse

Van enkele docentkenmerken is bekend dat ze van invloed zijn op betrokkenheid, zoals werkervaring en sekse. Meyer et al. (2012) concluderen in hun meta-analyse dat de correlatie tussen betrokkenheid en werkervaring veel sterker is dan die met persoonlijkheidskenmerken. Zij deden, evenals McInerney et al. (2015a), de aanbeveling werkervaring mee te nemen in analyses van docentbetrokkenheid. McInerney et al. (2015a) doen daarnaast de aanbeveling om ook sekse op te nemen in analyses van docentbetrokkenheid.

Ten aanzien van werkervaring biedt de longitudinale studie van Day et al. (2007), die eerdere bevindingen van Fessler en Christensen (1992) en Huberman (1993) bevestigt, relevante inzichten. Hun studie met 300 docenten uit het Verenigd Koninkrijk laat zien dat docenten in de beginfase van hun loopbaan voornamelijk bezig zijn met 'overleven' (Day et al., 2007). Na deze eerste paar jaar krijgen docenten een goed overzicht van wat hun beroep inhoudt. In deze jaren consolideren didactische competenties (Huberman, 1993) en tot ongeveer het vijftiende ervaringsjaar is er ruimte voor enthousiasme en groei (Day et al., 2007). Na ongeveer 15 jaar werken, doorgaans rond het veertigste, vijfenveertigste levensjaar, komen docenten in de fase van 'midlife' (Cooper & Mackenzie, 2011). In deze fase kunnen de verhoudingen tussen werk en privé lastig worden, omdat veel docenten in deze fase een relatie en/of een gezin hebben en hun tijd en energie moeten gaan verdelen tussen werk en thuis (Cooper & Mackenzie, 2011; Day et al., 2007). In deze levensfase kan de baanzekerheid die het onderwijs biedt een van de redenen zijn om les te blijven geven (Howes & Goodman-Delahunty, 2015; Onderwijsraad, 2013). Day et al. (2007) lieten zien dat deze periode kan worden beschouwd als een 'crossroads' fase: bij een deel van de docenten leiden professionele ontwikkeling en goede resultaten tot een verdere toename van betrokkenheid ten opzichte van de fase daarvoor, bij een deel van de docenten

blijft deze hetzelfde en bij een derde groep docenten leiden werkdruk, onenigheid met leidinggevend en stagnatie van de loopbaan in deze fase tot een daling van betrokkenheid en effectiviteit. Na het vijftiengste ervaringsjaar blijven globaal twee groepen over: een groep die erg gemotiveerd en betrokken blijft en een groep die, met het pensioen in zicht, haar betrokkenheid verliest en soms zelfs vastloopt (Day et al., 2007; Day, 2019). De participanten in onze kleinschalige, kwalitatieve studie in hoofdstuk 3 waren ervaren docenten, die verschilden in hun betrokkenheid gerelateerd aan de school waar zij werkten. De ervaren docenten van de vrijeschool ervoeren minder calculatieve betrokkenheid dan de ervaren docenten van de reguliere school.

Hoewel mannelijke werknemers in het algemeen meer aan een goed salaris hechten, terwijl vrouwelijke werknemers het vooral belangrijk vinden om boeiend werk te hebben (Sturges, 1999), zijn onderzoeksresultaten over de rol van sekse bij betrokkenheid van docenten minder eenduidig dan over werkervaring. Singh en Billingsley (1998) vonden in de VS een klein maar significant effect van sekse: vrouwelijke docenten voelen zich meer verbonden met het beroep dan mannelijke docenten. De Neve en Devos (2017) vonden in een studie met startende Vlaamse docenten dat mannelijke docenten vaker het beroep verlaten dan vrouwen. Mannen die stoppen, doen dat vooral omdat ze in een ander beroep meer kunnen verdienen terwijl vrouwen die ophouden dat voornamelijk doen als gevolg van een verminderde affectie met het werk of de organisatie (De Neve & Devos, 2017). Cooper en Mackenzie (2011) vonden dat vrouwelijke docenten die overwogen om te stoppen toch voor de klas blijven staan mede vanwege de mogelijkheid om werk en thuis te kunnen combineren. In een recente Australische studie vonden Collie, Bostwick, & Martin (2020) echter geen effect van sekse op betrokkenheid van docenten.

5.4 Onderzoeksvragen

In deze studie gaan we na in hoeverre er een relatie is tussen de betrokkenheid van docenten en de mate waarin er sprake is van een expliciete en gedeelde schoolvisie. Daarnaast onderzoeken we de rol van werkervaring en sekse, aan de hand van de volgende vragen:

- 1 A. Verschilt de mate waarin de schoolvisie door docenten wordt gedeeld op scholen met een uitgesproken schoolvisie van die van scholen zonder uitgesproken schoolvisie?
B. Maakt het uit waarop de visie is gebaseerd: pedagogisch-didactische opvattingen of levensovertuiging?
- 2 Verschilt de mate van affectieve, normatieve en calculatieve docentbetrokkenheid tussen scholen met een verschillende schoolvisie? Hangen eventuele verschillen in de docentbetrokkenheid samen met de mate waarin de schoolvisie wordt gedeeld?
- 3 Verschilt de mate van affectieve, normatieve en calculatieve docentbetrokkenheid tussen mannen en vrouwen en tussen docenten in verschillende loopbaanfasen?

5.5 Methode

5.5.1 Dataverzameling

Om na te gaan in hoeverre een uitgesproken schoolvisie bepalend is voor de mate waarin de schoolvisie wordt gedeeld en voor de betrokkenheid van docenten zijn op 24 scholen verdeeld over het land data verzameld in de schooljaren 2019-2020 en 2020-2021. Scholen zijn geselecteerd op basis van de teksten visie op de website en in de schoolgids en werden op basis van deze informatie ingedeeld in vier categorieën, waarvan een samenvatting is gegeven in Tabel 12.

Om de bevindingen van onze exploratieve studie op een grotere schaal te onderzoeken, streefden we ernaar om grote en kleine scholen in onze steekproef op te nemen, uit zowel stedelijke als minder stedelijke gebied en met alle onderwijsniveaus. Hiervoor zijn zes scholen per categorie geselecteerd. Eén gereformeerde school gaf aan dat deelname aan het onderzoek door coronamaatregelen belemmerd werd, waardoor vijf scholen uit deze categorie overbleven. Omdat we rekening hielden met 'afvallers' benaderden we zeven reguliere scholen, die uiteindelijk ook allemaal deelnamen aan het onderzoek.

Op iedere school werd voorafgaand aan de verspreiding van de vragenlijst door de onderzoeker tijdens een centrale bijeenkomst of middels een videoboodschap een korte toelichting op het onderzoek gegeven om de kans op een goede respons te vergroten (Kaplowitz et al., 2004). De docenten op de scholen die door de eerste auteur bezocht werden, ontvingen een enveloppe met de vragenlijst, een formulier voor

Tabel 12 Kenmerken van de deelnemende scholen in vier categorieën, peildatum 1 oktober 2020

Categorie	Schoolgrootte (leerlingen)	Regio	Stedelijkheidsgraad	Niveaus			
				bk	tl	h	v
Scholen zonder uitgesproken visie (reguliere scholen)	1054	Gelderland	Sterk stedelijk		x	x	x
	964	Gelderland	Matig stedelijk		x	x	x
	970	Groningen	Weinig stedelijk			x	x
	835	Groningen	Zeer sterk stedelijk				x
	206	Drenthe	Niet stedelijk	x	x	x	x
	1400	Groningen	Zeer sterk stedelijk			x	x
	227	Zuid-Holland	Zeer sterk stedelijk	x	x		
Scholen met uitgesproken pedagogisch-didactische visie (traditionele vernieuwingsscholen)	496	Friesland	Sterk stedelijk		x	x	
	1060	Zuid-Holland	Zeer sterk stedelijk			x	x
	317	Groningen	Zeer sterk stedelijk	x	x	x	
	118	Groningen	Zeer sterk stedelijk	x	x		
	1359	Gelderland	Sterk stedelijk		x	x	x
	224	Gelderland	Weinig stedelijk	x	x	x	
Scholen met uitgesproken levensbeschouwelijke visie (gereformeerde scholen)	901	Overijssel	Weinig stedelijk	x	x	x	x
	290	Friesland	Sterk stedelijk	x	x	x	x
	590	Groningen	Zeer sterk stedelijk	x	x		
	265	Drenthe	Sterk stedelijk	x	x	x	x
	1091	Zuid-Holland	Zeer sterk stedelijk	x	x	x	x
Scholen met uitgesproken levensbeschouwelijke én pedagogisch-didactische visie (vrijescholen)	893	Groningen	Zeer sterk stedelijk		x	x	x
	1163	Gelderland	Sterk stedelijk		x	x	x
	160	Zuid-Holland	Zeer sterk stedelijk	x	x		
	703	Utrecht	Sterk stedelijk		x	x	x
	907	Noord-Holland	Weinig stedelijk		x	x	x
	807	Gelderland	Sterk stedelijk		x	x	x

geïnformeerde toestemming, een privacyverklaring en een retourenveloppe tijdens het bezoek. Scholen die werden benaderd met een videoboodschap ontvingen deze enveloppe via de administratie van de school. Deelname was vrijwillig en docenten werd om geïnformeerde toestemming voor deelname aan het onderzoek gevraagd. De benodigde tijd voor het invullen bedroeg ongeveer 15 minuten. Docenten retourneerden de ingevulde documenten in de retourenveloppe binnen enkele weken naar de onderzoeker. Doordat een deel van de dataverzameling in de eerste coronagolf plaatshad, verliep deze niet optimaal. In sommige gevallen was maar een deel van de docenten aanwezig bij de informatiebijeenkomsten. Per school varieerde het totaal aantal respondenten van 6 tot 34. In totaal vulden 415 docenten de vragenlijst in. Van twee docenten werden de data niet ingevoerd, omdat hun antwoorden op twee pagina's van de vragenlijst ontbraken.

Voor het onderzoek en het gebruik van de vragenlijst werd toestemming gegeven door de ethische commissie van de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

5.5.2 Variabelen

Uitgesproken schoolvisie

De eerste categorie scholen wordt gevormd door zeven reguliere scholen zonder uitgesproken visie. Deze fungeert als de referentiegroep met de andere drie categorieën. De geselecteerde reguliere scholen profileren zich niet met een uitgesproken levensbeschouwelijk of pedagogisch profiel, beschrijven geen onderbouwing voor hun missie en geven hun visie op onderwijs weer in algemene aanduidingen zoals “zelfontplooiing” of “persoonlijke aandacht” zonder concrete doelen te formuleren of een concreet beeld van de ideale school te schetsen.

De tweede categorie scholen wordt gevormd door scholen voor traditioneel vernieuwingsonderwijs, die een uitgesproken pedagogisch-didactische visie hebben. Het gaat in deze steekproef om in totaal zes scholen: vier montessorischolen, een daltonschool en een jenaplanschool. Hoewel de concepten enigszins van elkaar verschillen, hebben al deze scholen, die voortkomen uit een vernieuwingsbeweging van de eerste helft van de vorige eeuw, als missie om de mogelijkheden van iedere individuele leerling zo goed mogelijk te benutten teneinde hen voor te bereiden op het functioneren in de samenleving. Deze scholen nemen afstand van klassikaal, frontaal onderwijs en pleiten ervoor om in het onderwijs niet alleen aan cognitieve doelen te werken. De visie van deze scholen wordt onder andere zichtbaar in het feit dat leerlingen op hun eigen niveau en in hun eigen tempo werken en doordat er veel aandacht is voor zelfstandig werken en samenwerken.

Een derde categorie wordt gevormd door gereformeerde scholen, die een uitgesproken visie hebben op basis van levensovertuiging. Gereformeerde scholen hebben net als reformatorische en evangelische scholen een behoudend christelijk profiel. De missie van gereformeerde scholen kan worden omschreven als het tot bloei laten komen van leerlingen als christen. Docenten hebben een christelijke overtuiging en de Bijbel en God hebben een centrale plaats in het onderwijs. De geselecteerde scholen hebben een identiteitsdocument waarin de visie is uitgewerkt. Met ouders die hun (eerste) kind aanmelden wordt op deze scholen een gesprek gevoerd over de vormgeving van het gereformeerde onderwijs. Ook van docenten wordt verwacht dat zij dat zij de identiteit van de school onderschrijven. Daarnaast wordt verwacht dat zij actief lid zijn van een geloofsgemeenschap. In de praktijk wordt de visie bijvoorbeeld

zichtbaar door de opening met een gebed aan het begin van de dag en door het vak godsdienst in de lessentabel. Voor deze studie zijn zes gereformeerde scholen geselecteerd, waarvan één school besloot niet deel te nemen.

De laatste categorie wordt gevormd door vrijescholen, die een schoolvisie hebben gebaseerd op zowel uitgesproken levensbeschouwelijke als pedagogisch-didactische overtuigingen. Vrijescholen vinden hun oorsprong in de antroposofie en de pedagogische ideeën van de vrijeschool zijn gebaseerd op de opvattingen over innerlijke ontwikkeling van Rudolf Steiner, de grondlegger van de antroposofie (Kraai, 2013; Nijhuis, 2011). De missie van vrijescholen kan worden omschreven als het bereiken van de geestelijke wereld door innerlijke ontwikkeling. Het doel is om leerlingen te leren denken, voelen en willen. Deze drieslag is vertaald in een leerplan voor vier- tot achttienjarigen dat het fundament van het onderwijs vormt (Nijhuis, 2011). De visie van de geselecteerde vrijescholen wordt onder andere zichtbaar in de start van de dag, waarbij leerlingen samen met docenten de spreuk van Rudolf Steiner opzeggen. In het lesrooster wordt de visie onder andere zichtbaar in het vakkenaanbod, dat niet alleen vakken bevat die leerlingen voorbereiden op het eindexamen, maar ook vakken die gericht zijn op persoonlijke ontwikkeling: euritmie en creatieve vakken, zoals smeden. Voor deze studie zijn zes vrijescholen geselecteerd.

Gedeelde schoolvisie

Een gedeelde schoolvisie heeft betrekking op de mate waarin docenten percipiëren dat hun eigen waarden en opvattingen aansluiten bij de visie van de school. Om de gedeelde schoolvisie te meten baseren we ons op een schaal van Skaalvik en Skaalvik (2011) waarvan we de items naar het Nederlands vertaalden. Een voorbeeld van een item over gedeelde schoolvisie is: 'Mijn opvattingen over opvoeding en onderwijs sluiten aan bij de visie van deze school.' Alle items werden geformuleerd op een vijfpuntsschaal met als antwoordmogelijkheden – afhankelijk van de formulering van het items: niet of in zeer kleine mate (1), in kleine mate (2), neutraal (3), in grote mate (4), altijd of in zeer grote mate (5), of: helemaal oneens (1), grotendeels oneens (2), neutraal (3), grotendeels eens (4), helemaal eens (5).

Betrokkenheid

Om affectieve, normatieve en calculatieve betrokkenheid in kaart te brengen, gebruiken we items gebaseerd op de items van Allen en Meyer (1990) en de naar het Nederlands vertaalde items van Jak en Evers (2010), die zich ook baseren op het driecomponentenmodel. De items werden gespecificeerd voor het werk in het

onderwijs. Een voorbeeld van een item over affectieve betrokkenheid bij het beroep, waarvan sprake is als docenten in hun baan blijven omdat ze niets anders willen, is: 'Ik zou het lesgeven niet willen missen'. Een voorbeeld van een item over normatieve betrokkenheid, waarvan sprake is als docenten zich moreel verplicht voelen om op hun school te blijven, is: 'Zelfs als het in mijn voordeel was, zou ik het niet juist vinden om deze school nu te verlaten'. Een voorbeeld van een item over calculatieve betrokkenheid, waarvan sprake is als docenten denken geen andere mogelijkheden te hebben dan voor de klas te blijven staan, is: 'Met mijn diploma's is het moeilijk om een andere baan te krijgen'. Alle items werden geformuleerd op een vijfpuntsschaal met als antwoordmogelijkheden: niet of in zeer kleine mate (1), in kleine mate (2), neutraal (3), in grote mate (4), altijd of in zeer grote mate (5).

Werkervaring en sekse

Om een zo zuiver mogelijke inschatting te verkrijgen van de effecten van een uitgesproken en gedeelde schoolvisie op de drie componenten van betrokkenheid houden we, in het verlengde van de aanbevelingen van McInerney et al. (2015a), in de analyses rekening met twee relevante achtergrondkenmerken van docenten: aantal jaren werkervaring en sekse. Meyer et al. (2002) toonden in een meta-analyse aan dat correlaties van betrokkenheid met de werkervaring over het algemeen sterker waren dan die met andere achtergrondkenmerken. Werkervaring is gemeten in 10 tranches van vijf jaar, beginnend met een categorie voor '0 – 4 jaar werkervaring' en met '25 jaar ervaring of meer' als laatste categorie. Op basis van de literatuur over loopbaanfasen van docenten (Day et al., 2007; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1993) zijn hiervan vier groepen gemaakt: 0-4 jaar, 5-14 jaar, 15-24 jaar, >24 jaar.

Op grond van publicaties over wat mannen en vrouwen belangrijk vinden in hun werk (Sturges, 1999) en de motieven van vrouwelijke 'midlife' docenten om voor de klas te blijven staan (Cooper & MacKenzie, 2011) kan verwacht worden dat sekse een rol speelt bij de betrokkenheid van docenten. In navolging van de aanbevelingen van McInerney et al. (2015b) nemen wij sekse mee in de analyses van betrokkenheid. In onze vragenlijst konden docenten bij 'sekse' kiezen uit 'man', 'vrouw', 'anders/geen antwoord'.

5.5.3 Factorstructuur van de vragenlijst

Om de constructvaliditeit van de concepten te bepalen is eerst een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd op de eerste helft van de dataset. De selectie van het aantal factoren vond plaats op basis van de Kaiser-Guttman regel (eigenwaarde-groter-

dan-één-methode), de interpretatie van het screeplot en de inhoud van de factoren. Omdat we aannamen dat de verschillende factoren onderling correleren werd een oblique rotatie (promax) gebruikt. Items met een lading hoger dan 0,50 werden behouden. Items met een dubbele nagenoeg even grote lading (maximaal ,10 verschil tussen beide ladingen) werden niet behouden. Na de EFA werd een confirmatieve factoranalyse (CFA) met de R package lavaan (Rosseel, 2012) uitgevoerd op de tweede helft van de dataset om het resultaat van de exploratieve analyse te bevestigen. Er werd daarbij telkens gestart met een model bestaande uit het aantal factoren en items uit de EFA. Comparative fit index (CFI), Tucker-Lewis index (TLI), root mean squared error of approximation (RMSEA) en standardized root-mean-squared-residual (SRMR) werden gebruikt als maten voor 'goodness-of-fit'. Op basis van de aanbevelingen van Hu en Bentler (1999) werd voor de CFI en TLI gestreefd naar waarden rond 0,95, voor de RMSEA naar waarden kleiner dan 0,06 en voor de SRMR naar waarden kleiner dan 0,08. In de CFA leverde een model met vier factoren een goede fit op (CFI= 0,972, TLI = 0,964, RMSEA=0,048, en SRMR = 0,041). De betrouwbaarheid van de uiteindelijk gevormde schalen is geverifieerd door middel van Cronbachs α en bijhorende itemanalyses, waarbij een α van 0,7 wordt gezien als voldoende betrouwbaar. De definitieve schalen zijn opgenomen in Tabel 13.

5.5.4 Dataset

De dataset bevat gegevens van 413 docenten van 24 scholen uit vier categorieën: reguliere scholen, traditionele vernieuwingsscholen, gereformeerde scholen en vrijescholen. Er zijn twee niveaus in de data: op docentniveau zijn sekse en werkervaring, affectieve betrokkenheid, normatieve betrokkenheid, calculatieve betrokkenheid en gedeelde schoolvisie gemeten; op schoolniveau is een onderscheid gemaakt tussen de vier categorieën scholen op basis van schoolvisie. Bij 35 docenten ontbraken data op één, twee of drie items. Bij deze docenten werden missende data geïmputeerd met de R package MICE (Van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). Om de schalen voor affectieve, normatieve en calculatieve betrokkenheid onderling te kunnen vergelijken is de totaalscore gedeeld door het aantal items per schaal. In Tabel 14 zijn de beschrijvende statistieken voor deze dataset opgenomen. Tabel 14 laat zien dat er tussen de vier categorieën scholen een licht verschil is in de gemiddelde scores op de aspecten normatieve en calculatieve betrokkenheid en dat de standaarddeviatie bij het normatieve betrokkenheid groter is dan bij affectieve en calculatieve betrokkenheid.

Tabel 13 Items en schalen voor gedeelde schoolvisie en betrokkenheid

Schaal	Items	α
gedeelde schoolvisie	De visie van deze school betekent veel voor mij. Ik voel me thuis op deze school omdat ik het eens ben met de visie van deze school. Ik hecht waarde aan de ideeën over onderwijs die deze school erop nahoudt. Mijn opvattingen over opvoeding en onderwijs sluiten aan bij de visie van deze school.	0,92
affectieve betrokkenheid	Ik vind het beroep van docent een mooi beroep. Ik zou het lesgeven niet willen missen. Ik identificeer me met het beroep van docent. Het docentschap is een deel van wie ik ben. Als ik opnieuw een beroep zou moeten kiezen, zou ik weer docent worden.	0,85
normatieve betrokkenheid	Ik vind dat ik het aan deze werkgever verplicht ben om te blijven. Zelfs als het in mijn voordeel was, zou ik het niet juist vinden om deze school nu te verlaten. Als ik halverwege het schooljaar een andere baan aangeboden zou krijgen zou ik het tegenover mijn collega's onbehoorlijk vinden om weg te gaan.	0,77
calculatieve betrokkenheid	Ik heb elders veel andere opties om aan het werk te gaan. ² Met mijn diploma's is het moeilijk om een andere baan te krijgen. Met mijn werkervaring is het lastig om ander werk te vinden.	0,92

5.5.5 Analyses

Om het verband tussen de variabelen te onderzoeken, met inachtneming van de afhankelijkheid van de data en om type-I-fouten (het onterecht verwerpen van de nulhypothese) te vermijden, hebben we multilevelanalyses uitgevoerd met het lme package in R. Met multilevelanalyse houden we rekening met de mogelijkheid dat docenten van dezelfde school door hun gemeenschappelijke achtergrond over sommige zaken meer gelijklopende meningen hebben dan docenten van andere scholen, zogenoemde clustereffecten.

De eerste onderzoeksvraag in deze studie heeft betrekking op verschillen in perceptie van gedeelde schoolvisie tussen scholen uit de vier categorieën. Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden is een multilevelanalyse uitgevoerd met gedeelde schoolvisie als afhankelijke variabele en schoolvisie als fixed factor. De tweede, derde en vierde onderzoeksvraag van deze studie hebben betrekking op verschillen in betrokkenheid tussen vier categorieën scholen en de eventuele verklaring door docentkenmerken (seks en werkervaring) en verschillen in gedeelde schoolvisie. Hiervoor is voor elke component van betrokkenheid aan de hand van drie verklarende modellen onderzocht of de variabelen op docent- en schoolniveau daarop van invloed zijn. Gedeelde schoolvisie is bij deze analyses gebruikt als predictor voor

² gespiegeld

het schatten van intercepten en is daarom in deze analyse gecentreerd. De effecten van de variabelen uitgesproken en gedeelde schoolvisie zijn geëvalueerd door verschillen in de Log-likelihood van de toenemend complexere modellen, waarin elke variabele om de beurt is opgenomen, te toetsen met een chi-kwadraattoets. Als een uitgesproken schoolvisie significant samenhangt met de mate waarin de schoolvisie gedeeld wordt en/of met betrokkenheid, betekent het dat er verschillen zijn in gemiddelde toegevoegde waarde tussen scholen met een uitgesproken schoolvisie (in deze studie: vrijescholen, traditionele vernieuwingsscholen, gereformeerde scholen) en reguliere scholen zonder uitgesproken schoolvisie.

Tabel 14 Beschrijvende statistieken

	Reguliere scholen (N=113)	Traditionele vernieuwingsscholen (N=98)	Gereformeerde scholen (N=111)	Vrijescholen (N=91)
Sekse	43,3% man 50,4% vrouw 6,2% anders/geen antwoord	44,9% man 53,1% vrouw 2,0% anders/geen antwoord	56,8% man 39,6% vrouw 3,6% anders/geen antwoord	34,1% man 58,2% vrouw 7,7% anders/geen antwoord
Werkervaring				
0-4 jaar	10,6%	22,4%	17,1%	5,5%
5-14 jaar	26,5%	31,6%	25,2%	40,7%
15-24 jaar	31,0%	20,4%	30,6%	34,1%
>24 jaar	31,9%	25,5%	27,0%	19,8%
Gedeelde schoolvisie	M 3,25 SD 0,83	M 3,91 SD 0,77	M 4,01 SD 0,65	M 4,36 SD 0,64
Affectieve betrokkenheid	M 4,11 SD 0,67	M 4,03 SD 0,64	M 3,97 SD 0,64	M 4,03 SD 0,70
Normatieve betrokkenheid	M 2,56 SD 0,89	M 2,86 SD 0,92	M 2,79 SD 1,07	M 2,81 SD 0,96
Calculatieve betrokkenheid	M 2,69 SD 0,63	M 2,69 SD 0,70	M 2,62 SD 0,63	M 2,48 SD 0,61

5.6 Resultaten

5.6.1 Gedeelde schoolvisie op scholen met een uitgesproken schoolvisie

De resultaten van de multilevelanalyse voor de eerste onderzoeksvraag met gedeelde schoolvisie als afhankelijke variabele zijn opgenomen in Tabel 15. De mate waarin docenten de schoolvisie delen is op scholen met een uitgesproken visie significant

groter dan op reguliere scholen zonder uitgesproken visie. Het maakt daarbij niet uit of de uitgesproken visie is gebaseerd op pedagogisch-didactische opvattingen, levensbeschouwing of op beide. 24.6% van de variantie in gedeelde schoolvisie is te verklaren door verschillen tussen scholen. De effectgrootte ω^2 is .68; wat een groot effect is (Field, 2013).

Tabel 15 multilevelanalyse gedeelde schoolvisie

	value	SE	DF	t-waarde	p-waarde
Intercept Reguliere scholen ^a	3,323	0,107	389	30,080	<.001
Traditionele vernieuwingsscholen (pedagogische visie)	0,708	0,159	20	4,448	<.001
Gereformeerde scholen (levensbeschouwelijke visie)	0,800	0,161	20	4,964	<.001
Vrijescholen (pedagogische én levensbeschouwelijke visie)	1,112	0,161	20	6,923	<.001
Variante schoolniveau	.048				
Residual variantie	.497				

^a referentiegroep: reguliere scholen zonder uitgesproken visie

5.6.2 Betrokkenheid op scholen met verschillende schoolvisies

Affectieve betrokkenheid

Tabel 16 laat zien dat in model A, waarin de variabele uitgesproken schoolvisie is opgenomen, er geen significant verschil bestaat in de mate van affectieve betrokkenheid tussen docenten van scholen met een uitgesproken visie en van scholen zonder uitgesproken visie. Model B, waarin de mate waarin de schoolvisie wordt gedeeld, is opgenomen, levert ten opzichte van model A wel een statistisch beter model op ($\Delta\chi^2(1) = 7,385$ $p = 0,006$), waaruit opgemaakt kan worden dat de gedeelde schoolvisie de mate van affectieve betrokkenheid bepaalt. Toevoeging van werkervaring en sekse in Model C levert geen verbetering van het model op ($\Delta\chi^2(5) = 9,012$, $p = 0,109$). De waarde van Omega-squared (ω^2) = .04, hetgeen duidt op een klein effect (Field, 2013). Een gedeelde schoolvisie hangt positief samen met affectieve betrokkenheid. Des te meer docenten percipiëren dat hun eigen waarden en opvattingen aansluiten bij de visie van de school, des te meer zij aangeven dat ze docent blijven omdat het lesgeven hen bevrediging geeft.

Tabel 16 Multilevelanalyse affectieve betrokkenheid

	Model A	Model B	Model C
Intercept	4,100 (0,094)***	4,204 (0,102)***	4,133 (0,136)***
Schoolniveau			
Reguliere scholen ^c			
Traditionele vernieuwingsscholen (pedagogische visie)	-0,065 (0,139)	-0,183 (0,149)	-0,170 (0,144)
Gereformeerde scholen (levensbeschouwelijke visie)	-0,130 (0,140)	-0,265 (0,152)	-0,268 (0,147)
Vrijescholen (pedagogische én levensbeschouwelijke visie)	-0,075 (0,140)	-0,264 (0,155)	-0,289 (0,150)
Docentniveau			
Gedeelde schoolvisie		0,043 (0,011)***	0,044 (0,011)***
Sekse ^a			
Vrouw			-0,072 (0,068)
Anders/geen keuze			-0,001 (0,151)
Werkervaring ^b			
5-14 jaar			0,195 (0,104)
15-24 jaar			0,145 (0,104)
>24 jaar			0,042 (0,106)
Random effects			
School-niveau variantie	0,035	0,042	0,037
Residual variantie	0,411	0,395	0,396
Log of likelihood	-416,413	-412,720**	-417,226

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ ^a referentiegroep: man, ^b referentiegroep: 0-4 jaar ervaring, ^c referentiegroep: reguliere scholen

Normatieve betrokkenheid

In Tabel 17 wordt in model A zichtbaar dat normatieve betrokkenheid niet verschilt tussen scholen met een uitgesproken visie en scholen zonder uitgesproken visie. Op schoolniveau wordt in model B gedeelde schoolvisie toegevoegd aan het model, hetgeen een significante verbetering van het model oplevert ($\Delta\chi^2(1) = 18,600$ $p < 0,001$). Dit betekent dat docenten die de schoolvisie delen, zich meer moreel verplicht voelen om bij de school te blijven. Na toevoeging van sekse en werkervaring op het docentniveau in model C, blijken zowel docenten met 15-24 jaar werkervaring als docenten met 25 jaar of meer ervaring minder normatieve betrokkenheid te rapporteren dan docenten met 0-4 jaar ervaring. Ondanks het feit dat model C geen significante verbetering oplevert ($\Delta\chi^2(5) = 2,028$ $p = 0,845$), is het belangrijk om in te zien dat ervaring een negatief effect heeft op de normatieve betrokkenheid van docenten.

Tabel 17 Multilevelanalyse normatieve betrokkenheid

	Model A	Model B	Model C
Intercept	2.588 (0.195)***	2.780 (0.193)***	3.058 (0.236)***
Schoolniveau			
Reguliere scholen ^c			
Traditionele vernieuwingsscholen (pedagogische visie)	0.188 (0.288)	-0.034 (0.284)	-0.093 (0.293)
Gereformeerde scholen (levensbeschouwelijke visie)	0.234 (0.298)	-0.014 (0.293)	-0.031 (0.303)
Vrijescholen (pedagogische én levensbeschouwelijke visie)	0.291 (0.290)	-0.050 (0.290)	-0.031 (0.298)
Docentniveau			
Gedeelde schoolvisie		0.077 (0.015)***	0.075 (0.015)***
Sekse ^a			
Vrouw			0,011 (0,092)
Anders/geen keuze			-0,019 (0,202)
Werkervaring ^b			
5-14 jaar			-0,207 (0,140)
15-24 jaar			-0,414 (0,140)**
>24 jaar			-0,323 (0,142)*
Random effects			
School-niveau variantie	0,216	0,204	0,220
Residual variantie	0,761	0,717	0,706
Log of likelihood	-550,656	-541,356***	-542,370

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

^a referentiegroep: man, ^b referentiegroep: 0-4 jaar ervaring, ^c referentiegroep: reguliere scholen

Bij normatieve betrokkenheid is geen sprake van een effect van een uitgesproken schoolvisie. Wel is er een kleine effectgrootte van werkervaring ($\omega^2 = .02$) en een medium effectgrootte ($\omega^2 = .06$) van gedeelde schoolvisie (Field, 2013).

Calculatieve betrokkenheid

Model A geeft geen significante effecten voor uitgesproken schoolvisie. Het toevoegen van de gedeelde schoolvisie levert geen significante verbetering van het model op ($\Delta\chi^2(1) = 0,442$, $p = 0,507$). Het toevoegen van sekse laat zien dat de calculatieve betrokkenheid van vrouwelijke docenten en docenten die hun geslacht niet specificeren significant lager is dan van mannelijke docenten. Werkervaring heeft geen significant effect. Model C past minder goed bij de data voor calculatieve betrokkenheid ($\Delta\chi^2(5) = 1,559$, $p = 0,906$). We kunnen ervan uitgaan dat model A volstaat en dat gedeelde schoolvisie, sekse en werkervaring er voor calculatieve betrokkenheid niet toe doen.

Tabel 18 Multilevelanalyse calculatieve betrokkenheid

	Model A	Model B	Model C
Intercept	2.723 (0.111)***	2.653 (0.115)***	2.871 (0.145)***
Schoolniveau			
Reguliere scholen ^c			
Traditionele vernieuwingsscholen (pedagogische visie)	-0.079 (0.164)	<0.001 (0.168)	-0.022 (0.167)
Gereformeerde scholen (levensbeschouwelijke visie)	-0.086 (0.168)	0.004 (0.172)	-0.043 (0.172)
Vrijescholen (pedagogische én levensbeschouwelijke visie)	-0.197 (0.165)	-0.073 (0.173)	-0.057 (0.172)
Docentniveau			
Gedeelde schoolvisie		-0,028 (0,011)*	-0,022 (0,011)*
Sekse ^a			
Vrouw			-0,180 (0,065)**
Anders/geen keuze			-0,304 (0,144)*
Werkervaring ^b			
5-14 jaar			-0,177 (0,099)
15-24 jaar			-0,064 (0,099)
>24 jaar			-0,097 (0,101)
Random effects			
School-niveau variantie	0,061	0,063	0,062
Residual variantie	0,370	0,364	0,356
Log of likelihood	-398,905	-399,126	-399,905

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ ^a referentiegroep: man, ^b referentiegroep: 0-4 jaar ervaring, ^c referentiegroep: reguliere scholen

5.7 Conclusie en discussie

In deze studie is onderzocht in hoeverre er een relatie is tussen de betrokkenheid van docenten, docentkenmerken (seks en werkervaring) en de mate waarin er sprake is van een uitgesproken en gedeelde schoolvisie.

Onze eerste conclusie is dat een uitgesproken schoolvisie, ongeacht of deze is gebaseerd op pedagogisch-didactische opvattingen of op een levensbeschouwing, positief samenhangt met de mate waarin docenten de schoolvisie delen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat scholen met een uitgesproken visie erin slagen om docenten aan te trekken en aan zich te verbinden die de visie van de school delen, omdat zij de levensovertuiging onderschrijven en/of omdat zij zich aangetrokken voelen tot de pedagogisch-didactische opvattingen waarop de visie is gebaseerd. Deze scholen zouden, in lijn met de redenering van Coleman en Hoffer (1987) waardengemeenschappen vormen. Reguliere scholen zonder uitgesproken visie lijken

hier niet zo goed in te slagen. Een verklaring daarvoor is dat het gebrek aan een heldere visie en uitgesproken doelstellingen docenten weinig mogelijkheden geeft om zich daarmee te verbinden (Kools, 2020). Daarnaast is het mogelijk dat voor docenten die gaan (en blijven) werken op een reguliere school zaken als reisafstand, baanomvang of de autonomie om de lessen naar eigen inzicht in te richten redenen zijn om zich te (blijven) verbinden aan een school, terwijl zij de aanwezigheid van een pedagogisch-didactische en/of levensbeschouwelijke visie mogelijk minder belangrijk vinden.

Ondanks de positieve relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en de mate waarin docenten deze schoolvisie delen, concluderen we dat een uitgesproken schoolvisie niet direct samenhangt met betrokkenheid: de affectieve, normatieve en calculatieve betrokkenheid van Nederlandse docenten verschillen niet tussen scholen met een uitgesproken schoolvisie (vrijescholen, traditionele vernieuwingsscholen, gereformeerde scholen) en scholen zonder uitgesproken schoolvisie (reguliere scholen). Dat wijkt af van de studie van McInerney et al. (2015a) die op scholen met een religieuze schoolvisie in Hongkong meer affectieve betrokkenheid en op publieke scholen meer normatieve betrokkenheid vonden. Een verklaring hiervoor kan worden gezocht in het verschil tussen de Nederlandse context, waar scholen met een uitgesproken visie toegankelijk zijn voor alle leerlingen en de context van Hongkong, waar religieuze scholen voornamelijk worden bezocht door kinderen van welgestelde ouders. Docenten die lesgeven aan kinderen van welgestelde ouders hebben een minder complex leerlingenpubliek waardoor zij mogelijk eerder geneigd zijn om te zeggen “het lesgeven niet te willen missen”, terwijl docenten die lesgeven op publieke scholen met meer kinderen uit lage sociale milieus zich mogelijk meer “moreel verplicht voelen” om te blijven.

Een gedeelde schoolvisie hangt echter wel samen met affectieve en normatieve betrokkenheid van docenten. Op scholen waar docenten zich verbonden voelen met de visie van de school zeggen zij vaker dat ze het lesgeven niet willen missen, wat wijst op affectieve betrokkenheid (Allen & Meyer, 1990; Jak & Evers, 2010). Ook geven ze vaker aan dat ze het tegenover hun werkgever en/of hun collega's niet juist zouden vinden om de school te verlaten, wat wijst op normatieve betrokkenheid (Allen & Meyer, 1990; Jak & Evers, 2010). Dat een gedeelde visie positief bijdraagt aan betrokkenheid sluit aan bij eerdere studies in andere sectoren (Jensen et al., 2018; Zhang & Bloemer, 2011) en bij studies specifiek in het onderwijs die een relatie wisten te leggen tussen een gedeelde schoolvisie en motivatie (Skaalvik & Skaalvik, 2011) en engagement (Li et al., 2015). Dat een gedeelde schoolvisie niet samenhangt met calculatieve betrokkenheid zou kunnen worden gezien als een bevestiging van de gevonden relaties tussen

gedeelde schoolvisie met affectieve en normatieve betrokkenheid. Een gedeelde schoolvisie lijkt betekenis te hebben voor docenten in hoe ze hun werk beleven en zich er mee verbonden voelen. Bij calculatieve betrokkenheid is er nauwelijks sprake van een verbondenheid met het werk zelf, maar meer met de baanzekerheid en de balans tussen werk en privé (Howes & Goodman-Delahunty, 2015; Marshall, 2015).

Ten aanzien van betrokkenheid bij het werk bleken docentkenmerken als werkervaring en sekse ertoe te doen. Werkervaring bleek een effect te hebben op normatieve betrokkenheid. Vanaf het vijftiende ervaringsjaar voelen docenten zich minder verplicht aan de werkgever of collega's om te blijven. Dit komt overeen met eerdere bevindingen van Day et al. (2007) die erop wijzen dat na de fase van het 'kruispunt' in de loopbaan een deel van de docenten de betrokkenheid verliest, hoewel wij dit resultaat alleen voor normatieve betrokkenheid vonden en niet voor affectieve betrokkenheid. Bij calculatieve betrokkenheid vonden we een effect van sekse: vrouwen blijken minder calculatief betrokken dan mannen. Dit is in lijn met de studie van De Neve en Devos (2017) waaruit bleek dat mannen vaker dan vrouwen het beroep verlaten als ze calculeren dat ze elders meer kunnen verdienen, terwijl vrouwen het beroep vooral verlaten omdat ze weinig verbinding voelen met de organisatie. Voor mannen blijkt het blijven werken als docent vaker een pragmatische keuze, waar bij baanzekerheid een reden kan vormen om in het beroep te blijven (Howes & Goodman-Delahunty, 2015; Karakus & Aslan, 2009; Marshall, 2015; Onderwijsraad, 2013).

Wij wilden met deze studie ook de resultaten van de kwalitatieve studie die wij hebben uitgevoerd op een vrijeschool en een reguliere school (hoofdstuk 3 van dit proefschrift) verder verkennen. Het beeld over gedeelde schoolvisie wordt in bevestigd: op scholen met een uitgesproken visie wordt de schoolvisie door docenten meer gedeeld dan op scholen zonder uitgesproken visie. De huidige studie verheldert tevens dat het daarvoor niet uitmaakt waarop de schoolvisie is gebaseerd: levensovertuiging of pedagogisch-didactische opvattingen of beide. Dat kon op basis van de resultaten van de exploratieve studie in hoofdstuk 3 niet worden vastgesteld, omdat we een reguliere school vergeleken met een vrijeschool, waar levensovertuiging en pedagogiek onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden.

Onderhavige studie verheldert ook de bevinding dat een gedeelde schoolvisie samenhangt met positieve vormen van betrokkenheid. Voor betrokkenheid van docenten doet het er niet zozeer toe dat de schoolvisie uitgesproken is, maar vooral dat deze gedeeld wordt door de docenten. Voor de negatieve relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en calculatieve betrokkenheid van docenten, die we in de exploratieve studie vonden, werd in dit hoofdstuk geen bevestiging gevonden.

Deze studie draagt bij aan bestaand onderzoek naar de rol van een uitgesproken en gedeelde schoolvisie, specifiek in de Nederlandse context, maar voor een volledig beeld van de rol die een uitgesproken en gedeelde schoolvisie kan spelen bij het aantrekken en behouden van betrokken docenten is meer onderzoek nodig. Voor een completer beeld zouden in de categorie scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie naast gereformeerde scholen ook andere scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke overtuiging moeten worden meegenomen, bijvoorbeeld reformatorische, evangelische, joods-orthodoxe en islamitische scholen. In deze studie wordt de categorie scholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie enkel gevormd door traditionele vernieuwingsscholen. Voor een completer beeld zouden hieraan ook andere vernieuwingsscholen kunnen worden toegevoegd, zoals scholen voor natuurlijk leren of Agora-scholen. Een completer beeld en een groter begrip van betrokkenheid van docenten kan ook ontstaan door meer bronnen van betrokkenheid aan de schalen van affectieve en normatieve betrokkenheid toe te voegen, bijvoorbeeld *leerlingen* of *collega's*. Een uitbreiding van het model met meer bronnen van betrokkenheid kan inzicht geven in de redenen van docenten om les te blijven geven, in het bijzonder in de Nederlandse context waar scholen met een uitgesproken visie toegankelijk zijn voor zowel leerlingen met een hoge als lage sociale achtergrond. Interviews of observaties kunnen worden ingezet om mogelijke bronnen van affectieve en normatieve betrokkenheid te achterhalen.

De resultaten van deze studie zijn van belang voor lerarenopleidingen en schoolleiders. Een eerste implicatie van deze studie voor opleiders van docenten is dat zij aanstaande docenten (beter) zouden moeten ondersteunen bij het kiezen van een passende school aan de start van hun loopbaan. Lerarenopleidingen kunnen leraren in opleiding hierbij helpen door deze studenten hun eigen visie op leren te laten expliciteren en vervolgens te laten zien welke soorten scholen er als mogelijke werkgever zijn, en waar deze scholen voor staan. Het zou nuttig zijn om dit te doen, omdat niet alle aanstaande docenten bekend zijn met bijvoorbeeld traditionele vernieuwingsscholen, gereformeerde scholen en vrijescholen, terwijl deze scholen mogelijk wel een aantrekkelijke werkplek kunnen vormen.

Een tweede implicatie van deze studie geldt specifiek voor schoolleiders van reguliere scholen. Een gedeelde schoolvisie doet ertoe en om een gedeelde visie en collectieve ambities in het docententeam te bewerkstelligen doen schoolleiders van reguliere scholen zonder uitgesproken visie er goed aan om samen met het team een uitgesproken visie te formuleren die beschrijft waar de school voor staat en welke doelen de school nastreeft. Het is immers moeilijk om een schoolvisie te delen als die

impliciet of onvoldoende concreet is. Daarbij is het advies nadrukkelijk om teamleden hun eigen waarden en opvattingen te laten expliciteren en in het verlengde daarvan een visie te formuleren, die als het ware de collectieve identiteit weergeeft. Een door de leiding geformuleerde visie zal namelijk vooral weerstand oproepen bij de collega's die zich daarin niet kunnen vinden (Jensen et al., 2018).

Een derde implicatie betreft de werving en selectie van docenten. Schoolleiders in Nederland krijgen, anders dan in veel andere landen, geen docenten toebedeeld door de overheid maar kunnen zelf docenten werven en selecteren. Voor schoolleiders van alle soorten scholen verdient het aanbeveling om bij werving en selectie niet alleen te kijken naar opleidingsniveau en vaardigheden van docenten maar juist ook naar de waarden en opvattingen van een kandidaat en naar hoe deze zich verhouden tot waar de school voor staat. Als een school in staat is om docenten aan te trekken die de visie van de school delen, biedt dat kansen voor de betrokkenheid van docenten en daarmee voor de kwaliteit van het onderwijs.



Hoofdstuk 6

Conclusie

6.1 Inleiding

Dit proefschrift gaat over het belang van uitgesproken schoolvisie voor schoolcultuur, professionele ontwikkeling en betrokkenheid van docenten. Uitgesproken schoolvisie is hierbij gedefinieerd als een visie die, gebaseerd op specifieke levensbeschouwelijke en/of op specifieke pedagogisch-didactische principes, een helder, expliciet en onderscheidend antwoord geeft op de vraag “What do we hope to become?” Centrale veronderstelling hierbij is dat de manier waarop de school is georganiseerd, in dit onderzoek specifiek door middel van de schoolvisie, bepalend is voor de schoolcultuur, voor hoe docenten zich professioneel blijven ontwikkelen en betrokken blijven in hun werk. Deze veronderstelling is onderzocht in de context van Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs. Meer specifiek kwamen de volgende onderzoeksvragen aan de orde:

1. Verschilt de schoolcultuur als het gaat om opvattingen, waarden en normen van docenten in diverse loopbaanfasen op scholen met een uitgesproken schoolvisie van die van reguliere scholen? Zo ja: Maakt het uit waarop de visie is gebaseerd in termen van levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen?
2. Verschilt professionalisering van docenten in diverse loopbaanfasen op scholen met een uitgesproken schoolvisie van die van reguliere scholen? Zo ja: Maakt het uit waarop de visie is gebaseerd in termen van levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen?
3. Verschilt de betrokkenheid van docenten in de diverse loopbaanfasen op scholen met een uitgesproken schoolvisie van die van reguliere scholen? Zo ja: Maakt het uit waarop de visie is gebaseerd in termen van levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen?

Vanwege het verkennende, hypothesevormende karakter zijn voor de eerste twee studies twee scholen benaderd die vergelijkbaar zijn qua omvang, onderwijsniveaus en personeelsbestand, maar die juist sterk van elkaar verschillen als het gaat om hun schoolvisie: een vrijeschool met een zeer uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie, gebaseerd op de antroposofische levensovertuiging en een reguliere school met een veel minder uitgesproken schoolvisie. Op beide scholen werden interviews afgenomen met docenten met vijftien jaar of meer werkervaring, waarbij de veronderstelling was dat als een uitgesproken schoolvisie van belang zou zijn voor docenten, dit het meest zichtbaar zou worden in de loopbaanfase waarbij de behoefte

aan professionalisering en betrokkenheid bij een deel van de docenten sterk afneemt (Day et al., 2007). De resultaten van deze verkennende studies lieten verschillen zien tussen beide scholen als het gaat om gedeelde schoolvisie (hoofdstuk 3), gedeelde waarden en opvattingen (hoofdstuk 2), om professionalisering (hoofdstuk 2) en om betrokkenheid van docenten (hoofdstuk 3), waarbij de uitgesproken schoolvisie van de vrijeschool een rol leek te spelen. Niet duidelijk werd of dat toe te schrijven was aan de pedagogisch-didactische opvattingen of aan de antroposofische levensovertuiging, waarop de visie van de vrijeschool is gebaseerd, of aan beide.

Met behulp van kwantitatieve onderzoeksmethoden zijn de gevonden verschillen op grotere schaal onderzocht. Daartoe werd een vragenlijst ontwikkeld. Voor het afnemen van de vragenlijst werden scholen uit vier categorieën geselecteerd: reguliere scholen zonder uitgesproken schoolvisie, scholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie (in dit geval traditionele vernieuwingsscholen), scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie (in dit geval gereformeerde scholen) en scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke en pedagogisch-didactische visie (vrijescholen). In iedere categorie werd gestreefd naar vertegenwoordiging alle onderwijsniveaus (vmbo bb, vmbo kb, vmbo tl, havo, vwo), naar een gelijkmatige spreiding over het land en naar een gelijkmatige verdeling van stedelijkheidsgraad en schoolgrootte. De vragenlijsten werden ingevuld door 413 docenten van 24 scholen. Om de factorstructuur van de vragenlijst te bepalen zijn factoranalyses uitgevoerd. Vervolgens zijn, met inachtneming van de afhankelijkheid van de data en mogelijke clustereffecten, multilevel analyses uitgevoerd.

In dit hoofdstuk worden eerst de belangrijkste resultaten per onderzoeksvraag samengevat, gevolgd door conclusies per onderzoeksvraag. Vervolgens worden deze bevindingen besproken en worden beperkingen van het onderzoek en suggesties voor verder onderzoek gegeven. Dit hoofdstuk eindigt met implicaties voor de praktijk.

6.2 Onderzoeksresultaten en conclusies

De hoofdvraag van dit proefschrift was in hoeverre de aanwezigheid van een uitgesproken schoolvisie (gedefinieerd als een schoolvisie die gebaseerd op specifieke levensbeschouwelijke en/of pedagogisch-didactische principes een antwoord geeft op de vraag “What do we hope to become?”) bepalend is voor de schoolcultuur, de professionalisering en de betrokkenheid van docenten in verschillende fasen van hun loopbaan.

De eerste onderzoeksvraag luidde: Verschilt de schoolcultuur als het gaat om opvattingen, waarden en normen van docenten in de diverse loopbaanfasen op scholen met een uitgesproken schoolvisie van die van reguliere scholen? Zo ja: maakt het uit waarop de visie is gebaseerd in termen van levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen? We definieerden schoolcultuur als het geheel van gangbare opvattingen, waarden en normen in een school, die tot uitdrukking komen in gedrag: handelingen, routines en rituelen (Maslowski, 2001) en we richtten ons bij deze eerste onderzoeksvraag op het 'onzichtbare' deel van cultuur: opvattingen, waarden en normen. In dit promotieonderzoek gaat het daarbij – op basis van de theorie over schoolcultuur als professionele leergemeenschap – om *gedeelde schoolvisie*, om *gedeelde waarden en opvattingen* en om *onderling vertrouwen* tussen docenten. We beantwoorden eerst de vraag of er verschillen zijn tussen scholen en specificeren daarna verschillen tussen loopbaanfasen.

Allereerst is op scholen met een uitgesproken visie de mate van *gedeelde schoolvisie* groter dan op reguliere scholen zonder uitgesproken visie. Dat bleek aanvankelijk uit de verkennende studie in hoofdstuk 3 van dit proefschrift, waarin docenten van de vrijeschool meer dan docenten van de reguliere school aangaven dat ze de visie van de school delen, omdat deze past bij hun eigen waarden en overtuigingen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Bijna alle geïnterviewde vrijeschooldocenten vertelden dat zij zich identificeren met de antroposofische visie van de school en het feit dat de school als doel heeft om leerlingen te laten “worden wie ze zijn”. Ze onderschrijven de vrijeschooldidactiek, waarvoor de drieslag van ‘denken, voelen en willen’ (ook wel ‘hoofd, hart en handen’ genoemd) de basis vormt. Het delen van de schoolvisie gaat daarmee op de vrijeschool verder dan “just agreeing with a good idea” (Isaacson & Bamburg, 1992, p. 42). Op de reguliere school leek het delen van de schoolvisie door enkele docenten meer op deze typering van Isaacson en Bamburg (1992). In de kwantitatieve vervolgstudies vonden we een bevestiging voor de resultaten van de kwalitatieve studie en daarbij bleek dat het voor gedeelde schoolvisie niet uitmaakt of de uitgesproken visie gebaseerd is op levensbeschouwing en/of op pedagogisch-didactische opvattingen: de verschillen tussen reguliere scholen enerzijds en vrijescholen, gereformeerde scholen en traditionele vernieuwingsscholen anderzijds waren significant als het gaat om de mate waarin de schoolvisie wordt gedeeld.

Als we specifiek kijken naar de perceptie van gedeelde schoolvisie van docenten uit verschillende loopbaanfasen, blijkt uit de analyses in hoofdstuk 4 dat dat docenten in de ‘midlife’ van hun loopbaan (15-24 jaar werkervaring) op traditionele vernieuwingsscholen (met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie) en op

gereformeerde scholen (met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie), níet meer gedeelde schoolvisie ervaren dan docenten uit deze loopbaanfase op reguliere scholen. In deze fase is er alleen een verschil tussen docenten van vrijescholen en docenten van reguliere scholen in de perceptie van gedeelde schoolvisie. Mogelijk wordt dit verklaard doordat docenten op vrijescholen zich als het ware uit dubbele overtuiging verbinden aan de school: ze delen zowel de levensbeschouwelijke visie als de pedagogisch-didactische. Dat kan verklaren dat zij óók in de fase van de midlife, waarin een deel van de docenten gaat ervaren dat ze opgesloten zitten in het beroep, méér dan docenten van andere scholen de schoolvisie blijven delen.

Ook de perceptie van *gedeelde waarden en opvattingen* is groter op scholen met een uitgesproken schoolvisie. Dat bleek aanvankelijk uit de verkennende studie in hoofdstuk 2 van dit proefschrift, waarin docenten van de vrijeschool meer dan docenten van de reguliere school aangaven dat ze dezelfde waarden en opvattingen hebben ten aanzien van opvoeden, leren en lesgeven als hun collega's (Skaalvik & Skaalvik, 2017) en werd bevestigd in hoofdstuk 4.

Als we specifiek kijken naar docenten uit verschillende loopbaanfasen, blijkt uit de analyses in hoofdstuk 4 dat docenten in de eerste fase van hun loopbaan op álle scholen met een uitgesproken visie meer gedeelde waarden en opvattingen percipiëren dan docenten van reguliere scholen zonder uitgesproken visie. In de loopbaanfasen daarna (dus vanaf het vijfde ervaringsjaar) percipiëren docenten van vrijescholen en gereformeerde scholen ook significant meer gedeelde waarden en opvattingen dan docenten van reguliere scholen, terwijl het verschil tussen reguliere scholen en traditionele vernieuwingsscholen na het vijfde ervaringsjaar verdwijnt. Een verklaring hiervoor kan zijn dat docenten op vrijescholen en gereformeerde scholen op grond van hun levensovertuiging ook waarden en opvattingen over het leven in het algemeen delen en niet alleen over opvoeden, leren en lesgeven. Vrijeschooldocenten en docenten van gereformeerde scholen vormen mogelijk meer een 'waardengemeenschap', een sociaal netwerk met min of meer gedeelde waarden (Coleman & Hoffer, 1987), terwijl docenten van montessori-, dalton- en jenaplanscholen wel opvattingen over onderwijs met elkaar delen, maar meer uiteenlopende waarden en opvattingen hebben ten aanzien van het leven in het algemeen.

Ten slotte bleek ook het *onderling vertrouwen* op scholen met een uitgesproken schoolvisie groter dan op reguliere scholen zonder uitgesproken visie. In de exploratieve studie in hoofdstuk 2 beschreven docenten van de vrijeschool meer onderling vertrouwen dan docenten van de reguliere school. Dat is in lijn met de bevindingen van Bryk en Schneider (2002), die stellen dat onderling vertrouwen in professionele

leergemeenschappen gebaseerd is op gedeelde opvattingen van individuen in relatie tot de schoolvisie. Zij omschrijven dit als 'organisch vertrouwen'. Het onderlinge vertrouwen tussen docenten van de reguliere school in hoofdstuk 2 is niet gebaseerd op gedeelde opvattingen en lijkt eerder contractueel dan organisch (Bryk & Schneider, 2002). Voor verschillen in onderling vertrouwen tussen scholen met en scholen zonder uitgesproken visie vonden we ook bevestiging in de kwantitatieve vervolgstudie, waar het hoofdeffect van uitgesproken schoolvisie op onderling vertrouwen significant was. Uit de analyses specifiek voor de verschillende loopbaanfasen, bleek alleen de groep startende docenten (0-4 jaar werkervaring) op gereformeerde scholen (met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie) significant meer onderling vertrouwen te ervaren dan startende docenten van reguliere scholen zonder uitgesproken visie, mogelijk omdat jonge mensen in gereformeerde kringen meer gewend zijn te luisteren naar anderen, specifiek ouderen. Ze hebben daardoor aan het begin van hun loopbaan mogelijk het vertrouwen om met oudere, ervaren collega's te delen wat ze moeilijk vinden.

Samenvattend kunnen we dus stellen dat de eerste onderzoeksvraag instemmend kan worden beantwoord: als het gaat om opvattingen, waarden en normen, het 'onzichtbare' deel van schoolcultuur, hebben scholen met een uitgesproken schoolvisie meer kenmerken van professionele leergemeenschappen dan reguliere scholen, waarvoor de typering van Weick (1976) van scholen als losjes gekoppelde systemen meer treffend lijkt. Het maakt daarbij het niet uit waarop de visie is gebaseerd: op levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen.

De tweede onderzoeksvraag luidde: Verschilt professionalisering van docenten in diverse loopbaanfasen op scholen met een uitgesproken schoolvisie van die van reguliere scholen? Zo ja: maakt het uit waarop de visie is gebaseerd in termen van levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen? We richten ons bij deze tweede onderzoeksvraag op het 'zichtbare' deel van cultuur: handelingen en routines (Maslowski, 2001). In dit promotieonderzoek gaat het daarbij – op basis van de theorie over schoolcultuur als professionele leergemeenschap – om handelingen en routines die gericht zijn op het leren van docenten, dus om professionalisering. We definiëren professionalisering in dit proefschrift als activiteiten die kennis, houding en lesgedrag van docenten versterken met als uiteindelijke doel het leren van leerlingen positief te beïnvloeden (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Op basis van wat bekend is over de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten hebben wij ons specifiek gericht op activiteiten die plaatsvinden in de praktijk (Borko et al., 2010;

Imants & van Veen, 2023), die gezamenlijk worden uitgevoerd (Desimone, 2009) en die gericht zijn op het leren van leerlingen in samenhang met het schoolbeleid (Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010). We beantwoorden hieronder eerst de vraag of er verschillen zijn tussen scholen en specificeren daarna verschillen tussen loopbaanfasen.

In de exploratieve vergelijking tussen de reguliere school en de vrijeschool in hoofdstuk 2 bleek dat de professionalisering van vrijeschooldocenten meer dan die van docenten op de reguliere school gericht was op de vrijeschooldidactiek en daarmee, gerelateerd aan de visie van de school, op het leren van leerlingen. Specifieke voorbeelden van intervisie met video-observaties van lessen illustreerden dat door docenten in de praktijk, gezamenlijk en gericht werd gewerkt aan professionele ontwikkeling. Dit terwijl docenten op de reguliere school liever individueel of met kleine groepen gelijkgestemden werkten en hun samenwerking beperkten tot uitwisseling van ervaringen en materialen buiten het klaslokaal. In de kwantitatieve vervolgstudie in hoofdstuk 4 toetsten we de resultaten van de kwalitatieve verkenning met een schaal met items over gerichte, gezamenlijke professionalisering in de praktijk. De beoogde schaal bleek bij de factoranalyses uit twee schalen te bestaan: *gerichte, gezamenlijke professionalisering* en *wederzijds lesbezoek*. Voor wederzijds lesbezoek werd geen effect van een uitgesproken schoolvisie gevonden. Dat vonden we wel voor gerichte, gezamenlijke professionalisering. Gerichte, gezamenlijke professionalisering vindt meer plaats op scholen met een uitgesproken schoolvisie, ongeacht waarop de visie is gebaseerd, dan op scholen zonder uitgesproken visie. Als we specifiek kijken naar loopbaanfasen zien we echter dat dit verschil alleen significant is de eerste loopbaanfase (0-4 jaar ervaring). Met andere woorden: startende docenten op vrijescholen, gereformeerde scholen en traditionele vernieuwingsscholen zeggen meer dan starters op reguliere scholen dat ze gezamenlijk en gericht op de visie van de school aan hun professionalisering werken. In de loopbaanfasen daarna zijn de verschillen niet meer significant, behalve in de laatste loopbaanfase. Docenten van traditionele vernieuwingsscholen met 25 jaar ervaring of meer beschrijven significant meer gerichte, gezamenlijke professionalisering dan de zeer ervaren docenten van reguliere scholen zonder uitgesproken visie. Deze fase in de loopbaan is er een waarin docenten die na het kruispunt van de 'midlife' het docentschap als 'beroepsbestemming' zijn gaan accepteren en zich herbezinnen op de vraag 'waartoe ben ik docent geworden?' Mogelijk speelt voor docenten van jenaplan-, dalton- en montessorischolen de onderwijskundige aanpak van de scholen mee bij het

beantwoorden van die vraag: namelijk dat ze docent zijn geworden om gericht en zichtbaar bezig te zijn met zelfstandigheid en samenwerking.

Ook voor de tweede onderzoeksvraag van dit promotieonderzoek kunnen we concluderen dat deze instemmend kan worden beantwoord: de professionalisering van docenten op scholen met een uitgesproken visie heeft meer kenmerken van effectieve professionalisering dan van die van docenten op reguliere scholen zonder uitgesproken visie, en ook hierbij maakt het in grote lijnen niet uit waarop de visie is gebaseerd in termen van levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen, behalve in de laatste loopbaanfase, waar specifiek traditionele vernieuwingsscholen zich onderscheiden van reguliere scholen. Dit sluit aan bij de bevindingen van Hoekstra et al. (2009), die lieten zien dat ervaren docenten die enthousiast zijn over ontwikkelingen in de school zich in lijn met die ontwikkelingen willen professionaliseren, terwijl dat niet geldt voor docenten die zich niet kunnen vinden in de schoolontwikkeling.

De verschillen tussen scholen met en scholen zonder uitgesproken visie bij de tweede onderzoeksvraag hangen waarschijnlijk samen met de verschillen die we vonden bij de eerste onderzoeksvraag. Gedeelde opvattingen op basis van de schoolvisie maken organisch onderling vertrouwen mogelijk (Bryk & Schneider, 2002) en als er onderling vertrouwen tussen docenten is, kunnen zij meer van elkaar leren omdat ze zich veilig genoeg voelen om dingen uit te proberen in het bijzijn van collega's (Louis & Lee, 2016; Kruse et al., 1993; Parker et al., 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 1998) terwijl een gebrek aan onderling vertrouwen gevoelens van onveiligheid kan veroorzaken bij professionaliseringsactiviteiten (Schechter, 2012). Onze resultaten laten zien dat ook in de Nederlandse context de schoolvisie voor docenten kan werken als een motiverende kracht om zich gezamenlijk en gericht op bepaalde doelstellingen te ontwikkelen (Stoll & Kools, 2017; Wahlstrom & Louis, 2008; Postholm & Rokkones, 2015).

De derde en laatste onderzoeksvraag in dit proefschrift luidde: verschilt de betrokkenheid van docenten in de diverse loopbaanfasen op scholen met een uitgesproken schoolvisie van die van reguliere scholen? Zo ja: Maakt het uit waarop de visie is gebaseerd in termen van levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische opvattingen? We beantwoorden hieronder eerst de vraag of er verschillen zijn tussen scholen en specificeren daarna verschillen tussen loopbaanfasen.

In de kwalitatieve, verkennende studie in hoofdstuk 3 vonden we dat docenten van de vrijeschool in dezelfde mate affectieve en normatieve betrokkenheid

beschreven als docenten van de reguliere school, maar dat de calculatieve betrokkenheid van vrijeschooldocenten kleiner was. Ook al was er geen verschil in de mate waarin docenten affectieve betrokkenheid omschreven, de docenten van beiden scholen verschilden wel met betrekking tot de bronnen van betrokkenheid. Docenten van beide scholen beschreven in hoofdstuk 3 affectieve betrokkenheid bij het *lesgeven* en bij *leerlingen*, bronnen die worden gezien als belangrijk voor de baantevredenheid (Wang & Hall, 2019) en de productiviteit en kwaliteit van docenten (Fresko et al., 1997). Docenten van de reguliere school noemden daarnaast vaker dan docenten van de vrijeschool de sociale omgeving van de *school*, het *schoolvak* en de *autonomie* van het werk als bronnen van affectieve betrokkenheid. Het schoolvak is door vrijeschooldocenten in de verkennende studie zelfs vrijwel niet genoemd als bron voor affectieve betrokkenheid, wat zou kunnen samenhangen met de holistische visie op onderwijs. Ook het gegeven dat vrijeschooldocenten *autonomie* minder noemen als bron van affectieve betrokkenheid dan docenten van de reguliere school, kan samenhangen met de sterke, gedeelde visie, die een gevoel van eigenaarschap kan geven en het minder nodig maakt om dingen ‘op een eigen manier’ te kunnen doen. Hoewel affectieve betrokkenheid over het algemeen als iets positiefs wordt gezien, is het denkbaar dat affectieve betrokkenheid gericht op het schoolvak of op autonomie juist de (vakoverstijgende) samenwerking tussen leraren zou kunnen belemmeren (Miles & Louis, 1990; Scribner et al., 2002).

In hoofdstuk 5 vonden we een relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en de mate waarin schoolvisie wordt gedeeld, en we vonden een relatie tussen gedeelde schoolvisie met betrokkenheid, althans: met affectieve en normatieve betrokkenheid. De effectgrootte van uitgesproken schoolvisie voor de mate waarin docenten de schoolvisie delen was groot ($\omega^2 = .68$, Field, 2013). Dat betekent dat de verschillen tussen scholen hier echt van betekenis zijn. Op scholen waar docenten zich verbonden voelen met de uitgesproken visie van de school, zeggen zij vaker dat ze het lesgeven niet willen missen en dat ze het tegenover hun werkgever en/of collega’s niet juist zouden vinden om de school te verlaten. Dat sluit aan bij eerdere studies in andere sectoren (Jensen et al., 2018; Zhang & Bloemer, 2011) en bij studies specifiek in het onderwijs die een relatie vonden tussen een gedeelde schoolvisie en gevoelens van ‘beloning’ en baantevredenheid (Skaalvik & Skaalvik, 2021), motivatie (Skaalvik & Skaalvik, 2011) en engagement (Li et al., 2015).

Ten aanzien van loopbaanfasen vonden we een effect op de normatieve betrokkenheid van docenten: vanaf het vijftiende ervaringsjaar (dus na het ‘midlife’ kruispunt) blijken docenten op alle scholen zich minder moreel verplicht te voelen

aan de werkgever of collega's om te blijven. Tevens bleken vrouwen minder calculatief betrokken dan mannen.

Samengevat kunnen we bij deze derde deelvraag concluderen dat een uitgesproken schoolvisie, die gedeeld wordt door docenten, een positieve relatie heeft met affectieve en normatieve betrokkenheid van docenten. Ook lijkt een uitgesproken schoolvisie in onze kwalitatieve studie een relatie te hebben met de bronnen van betrokkenheid – hoewel dat nog op grotere schaal moet worden onderzocht.

Op grond van bovenstaande conclusies kan de hoofdvraag van dit onderzoek – in hoeverre is de aanwezigheid van een uitgesproken schoolvisie bepalend voor de schoolcultuur, de professionalisering en de betrokkenheid van docenten in verschillende fasen van hun loopbaan – positief worden beantwoord. Een uitgesproken schoolvisie, dus een visie die gebaseerd is op specifieke levensbeschouwelijke en/of pedagogisch-didactische principes, én die in hoge mate gedeeld wordt door docenten, kan een positief verschil maken voor de cultuur van de school, de professionalisering van docenten en hun betrokkenheid, ook in latere fasen van de loopbaan.

6.3 Discussie

6.3.1 Vrijheid van onderwijs

Nederland kent 'vrijheid van onderwijs'. Deze wettelijk vastgelegde vrijheid biedt scholen ruimte om in hun onderwijs behalve aan wettelijk vereiste onderwijsdoelen ook aandacht te schenken aan de vorming van leerlingen in het verlengde van de visie van de school. In de discussies over de vrijheid van onderwijs, ligt de focus op invulling van het burgerschapsonderwijs in lijn met de democratische rechtsstaat (Onderwijsraad, 2021). De focus in discussies over de vrijheid van onderwijs ligt zelden op wat deze vrijheid betekent voor docenten. Dit proefschrift kiest juist die invalshoek en laat zien dat scholen die de vrijheid van onderwijs gebruiken om een uitgesproken schoolvisie te definiëren, zich in positieve zin onderscheiden van reguliere scholen met een minder uitgesproken schoolvisie als het gaat om gedeelde waarden en opvattingen van docenten, betrokkenheid en als het gaat om hun professionalisering. Dit bevestigt wat bekend is uit ander onderzoek dat een schoolcultuur met gedeelde opvattingen, gericht op professionele ontwikkeling een positief effect heeft op het lesgeven (Vescio et al., 2008) en het leren van leerlingen (Lomos et al., 2011), evenals een positieve betrokkenheid bij

het werk (Meyer et al., 2019; Park, 2005; Sun, 2015). Wij laten zien dat scholen met een uitgesproken visie zich op dit vlak positief onderscheiden van scholen zonder uitgesproken visie en dat het daarbij niet veel uitmaakt of de uitgesproken visie is gebaseerd op pedagogisch-didactische opvattingen, op levensovertuiging of op beide. Deze bevindingen zijn te zien als een onbedoeld positief neveneffect van artikel 23. Nu bekend is welke rol schoolvisie kan spelen in het werk van docenten, verdient dit positieve effect op het werk van docenten in verdere discussies over de vrijheid van onderwijs een plek.

6.3.2 Levensfasebewust personeelsbeleid

Dat docenten in verschillende fasen van hun loopbaan verschillende behoeften hebben, is bekend. In Nederland wordt dat vertaald in de cao's voor docenten, maar ook in levensfasebewust personeelsbeleid op scholen.

Omdat startende docenten relatief vaak uitvallen (Helms-Lorenz et al., 2020), is in de cao vastgelegd dat docenten in het eerste jaar waarin ze lesgeven 20% minder lessen hoeven te geven dan ervaren docenten en in het tweede jaar 10% minder (VO-raad, 2020). Scholen organiseren daarnaast in het kader van levensfasebewust personeelsbeleid voor startende docenten vaak begeleiding in de vorm van lesobservaties en coaching.

Na de eerste twee jaar in het beroep krijgen docenten jaarlijks de beschikking over een basisbudget van 90 klokuren waarmee “keuzes kunnen worden gemaakt die passen binnen de levensfase en die [...] de werkdruk verminderen en de duurzame inzetbaarheid vergroten” (VO-raad, 2020). Dit geldt voor alle docenten die langer dan twee jaar werkzaam zijn in het voorgezet onderwijs. Specifieke regelingen voor docenten in de ‘midlife’ fase van hun loopbaan zijn er in de cao niet. Ookschoolspecifiek beleid voor ondersteuning van de groep docenten in de ‘midlife’ van de loopbaan is schaars. Dat is opmerkelijk, omdat juist in deze fase van de loopbaan een deel van de docenten riskeert om het enthousiasme en de betrokkenheid kwijt te raken (Cooper & Mackenzie, 2011; Day et al., 2007; Verloop, 2013).

Voor docenten van 57 jaar en ouder zijn er diverse regelingen in de cao, zoals het recht om minder lessen te geven en het recht op een vrij dagdeel (VO-raad, 2020). Het beleid van scholen voor oudere docenten is vaak gericht op het ontzien van deze groep: zij hoeven taken die als zwaar worden ervaren bijvoorbeeld niet meer uit te voeren (Vrielink & Hogeling, 2008). Dit draagt niet bij aan de beeldvorming rondom oudere docenten, die hierdoor kunnen worden gezien als minder productieve, maar dure krachten (Berben, et al., 2013). Een groter probleem is dat enkel het ontzien van

medewerkers eerder bijdraagt aan versmalling van de capaciteiten en vastlopen, dan aan het blijven leren en vitaal blijven in het beroep (Van Roekel, 2008).

Kijkend naar onze bevindingen, is het de vraag of bovengenoemde maatregelen passend zijn om docenten in de verschillende fasen van hun loopbaan energiek, gemotiveerd en betrokken te houden. We toonden aan dat de aanwezigheid van een uitgesproken schoolvisie (gedefinieerd als een schoolvisie die is gebaseerd op specifieke levensbeschouwelijke en/of pedagogisch-didactische principes) een rol speelt bij de schoolcultuur, de professionalisering en de betrokkenheid van docenten in verschillende fasen van hun loopbaan. Dat roept de vraag op of we aanstaande docenten en docenten aan het begin van hun loopbaan niet beter zouden moeten begeleiden bij het vinden van een school die past bij hun eigen waarden en opvattingen. Het roept ook de vraag op of we docenten op het kruispunt van de 'midlife' van hun loopbaan, die motivatie en energie dreigen te verliezen, niet juist dan moeten begeleiden in het vinden van een school die (beter) aansluit bij hun eigen opvattingen en overtuigingen, zodat zij terechtkomen in een cultuur met meer gelijkgestemden, waarin ze zich op een veilige manier gericht en gezamenlijk met hun collega's verder kunnen ontwikkelen. Mogelijk kan het bevorderen van mobiliteit gericht op de congruentie tussen eigen opvattingen en de visie van scholen juist in deze cruciale fase van de loopbaan meer docenten enthousiast en vitaal houden.

6.4 Kanttekeningen

Bij het interpreteren van de bevindingen van dit proefschrift moet een aantal kanttekeningen in aanmerking worden genomen.

Een eerste kanttekening betreft de cross-sectionele aanpak in de twee kwantitatieve vervolgstudies, waarbij op één moment data werden verzameld. Op basis van het cross-sectionele design kunnen we alleen uitspraken doen over samenhang, niet over causale relaties. In de kwalitatieve studies zijn wel indicaties te vinden over de causale samenhang maar dit kon door het cross-sectionele design in de kwantitatieve studies niet worden bevestigd. Om causale relaties in beeld te krijgen, zouden we met longitudinaal onderzoek over langere tijd data van dezelfde docenten moeten verzamelen.

Een tweede beperking bij dit onderzoek betreft de selectie van scholen, specifiek de criteria. We hebben ons bij de selectie van scholen gebaseerd op wat zij in de schoolgids en op hun website schreven, maar we hebben niet gecontroleerd

in hoeverre de uitgesproken onderwijsvisies op de website en in de schoolgids zijn vertaald naar de dagelijkse onderwijspraktijk, een zogenaamde “implementation fidelity check” (De Bilde, Van Damme, Lamote, & De Fraine, 2013, p.230). Het is denkbaar dat scholen met een uitgesproken schoolvisie in hun uitingen naar ouders van (aanstaaende) leerlingen stilliger, of juist minder stillig, zijn dan in de praktijk. Ook is het denkbaar dat reguliere scholen die in de schoolgids en op de website hun visie op onderwijs weergeven in algemene aanduidingen, zonder concrete doelen of een concreet beeld van de ideale school te schetsen, in de praktijk toch iets blijken te doen dat getuigt van een bepaalde visie. In onze dataset hebben we echter geen indicaties voor deze denkbare mogelijkheden gevonden; bij de scholen met uitgesproken schoolvisies gaven docenten aan dat ze die in hoge mate deelden, en bij de reguliere scholen was dit veel minder het geval.

Een laatste kanttekening betreft de periode waarin de data voor het vierde en vijfde hoofdstuk werden verzameld. Dit gebeurde in een periode die werd gekenmerkt door diverse maatregelen om verspreiding van het coronavirus te beperken, waaronder lockdowns met online onderwijs, die door docenten verschillend werd beleefd. Het is denkbaar dat docenten in deze periode minder gemeenschappelijke gedeelde waarden en opvattingen percipieerden dan anders, omdat verdeeldheid over de coronamaatregelen ook doorsijpelde in docentteams. Het is daarnaast ook mogelijk dat professionaliseringsactiviteiten in deze periode minder gericht waren op de schoolvisie, maar vooral op het onder de knie krijgen van online onderwijs.

6.5 Vervolgonderzoek

In dit proefschrift hebben we ons specifiek gericht op wat de vrijheid van onderwijs betekent voor docenten. We lieten zien dat docenten op scholen met een uitgesproken schoolvisie zich op een aantal punten positief onderscheiden van docenten op reguliere scholen. Het lijkt de moeite waard om na te gaan of een uitgesproken schoolvisie er ook toe doet voor andere uitkomstmaten die samenhangen met de kwaliteit en continuïteit in het onderwijs, zoals werkplezier, verzuim en vervroegde pensionering van docenten. Uiteindelijk is het echter natuurlijk vooral interessant om te achterhalen wat een schoolcultuur als professionele leergemeenschap en positieve docentbetrokkenheid betekenen voor het leren, het leerplezier en de leerprestaties van leerlingen.

Scholen met een uitgesproken schoolvisie onderscheidden zich in onze studies als het gaat om docenten in positieve zin van reguliere scholen, terwijl andere studies aantoonde dat leerlingen op scholen met een uitgesproken visie op onderdelen voor taal en rekenen niet beter presteerden dan leerlingen op reguliere scholen (Dijkstra, 1992; Sins & Van der Zee, 2015; Steenbergen, 2009). In deze studies zijn scholen onderscheiden op basis van hun schoolvisie of identiteit. Wat in deze onderzoeken niet is meegenomen is de mate waarin de schoolvisie werd gedeeld door docenten, terwijl de mate waarin docenten de schoolvisie delen het verschil maakt. Vervolgonderzoek zou zich daarin ook moeten richten op de mate waarin de schoolvisie wordt gedeeld.

In dit proefschrift hebben we ons specifiek gericht op de scholen met een uitgesproken schoolvisie, zowel als het gaat om de 'richting' als om de 'inrichting' van het onderwijs. Deze scholen lijken op grond van de resultaten een ingrediënt te hebben dat bijdraagt aan een professionele schoolcultuur, aan effectieve professionalisering en positieve vormen van betrokkenheid van docenten. Ten aanzien van de selectie van scholen die de vrijheid van richting gebruiken, hebben we nu alleen gereformeerde scholen opgenomen, maar Nederland kent daarnaast ook reformatorische, joodse en islamitische scholen, waarvan er in 2023 zelfs vier bij komen. Ook voor scholen die de vrijheid van inrichting gebruiken, geldt dat we ons hebben beperkt tot één groep, namelijk de traditionele vernieuwingsscholen. Voor een completer beeld zouden ook nieuwe vernieuwingsscholen, zoals agorascholen en democratische scholen, moeten worden toegevoegd. Nieuwe vernieuwingsscholen zijn bovendien interessant omdat het in een aantal gevallen gaat ook om bestaande scholen met een zittend docententeam (vergelijkbaar met de reguliere scholen in ons onderzoek) die een uitgesproken onderwijsvisie hebben geformuleerd en geïmplementeerd. Docenten die er werken hebben bij hun sollicitatie niet specifiek voor een school met een uitgesproken visie gekozen, maar worden op enig moment in hun loopbaan geconfronteerd met een uitgesproken schoolvisie. Het is interessant om na te gaan of ook deze scholen hiermee een ingrediënt hebben dat bijdraagt aan een professionele schoolcultuur, aan effectieve professionalisering en positieve vormen van betrokkenheid van docenten.

In de kwalitatieve studie in het derde hoofdstuk van dit proefschrift verkenden we niet alleen de componenten van betrokkenheid, maar ook de bronnen daarvan. Docenten kunnen zich bijvoorbeeld affectief betrokken voelen door leerlingen (Park, 2005; Thien et al., 2014), door het lesgeven (McInerney et al., 2015b; Park, 2005; Somech & Bogler, 2002; Thien et al., 2014), door de school (McInerney et al., 2015; Park, 2005; Thien et al., 2014), hun schoolvak (Brunetti, 2001) of de autonomie die ze

hebben in het beroep (Brunetti, 2001; Firestone & Penell, 1993). Meer kennis over de bronnen van affectieve betrokkenheid kan behulpzaam zijn bij het zodanig inrichten van het werk dat docenten hun affectieve betrokkenheid kunnen vergroten gedurende hun loopbaan. Iets vergelijkbaars geldt voor calculatieve betrokkenheid. Als we meer weten over de bronnen daarvan, geeft dat aanknopingspunten voor bijvoorbeeld coaching van docenten, zoals Cooper en Mackenzie (2011) suggereerden.

Ten slotte zou een longitudinale aanpak, zoals gehanteerd door Day et al. (2007), meer inzicht opleveren als het gaat om de loopbaanfasen van docenten dan een cross-sectionele dataverzameling op één moment, zoals in dit proefschrift. Met de door ons gekozen aanpak kunnen we uitspraken doen over de verschillen tussen startende docenten en ervaren docenten en tussen scholen, maar deze aanpak levert geen inzicht op in het verloop van de docentenloopbaan of een verdieping van loopbaanfasen, terwijl longitudinale dataverzameling dat wel zou doen.

6.6 Implicaties voor de praktijk

De belangrijkste conclusies van dit proefschrift zijn dat een uitgesproken schoolvisie een verschil kan maken voor de professionele cultuur van scholen, de professionele ontwikkeling van docenten en dat een gedeelde schoolvisie van belang is voor de betrokkenheid van docenten.

Voor politici en beleidsmakers betekent dit dat zij zich ervan bewust moeten zijn dat een uitgesproken visie docenten iets geeft om zich aan te verbinden, om gemeenschap te ervaren en om gericht te professionaliseren. In recente discussies over vrijheid van onderwijs wordt de nadruk de afgelopen jaren gelegd op de naleving van de onderwijswet- en regelgeving en ordelijke bedrijfsvoering (Scheerens, 2016), en naar aanleiding van een aantal incidenten op reformatische en islamitische scholen specifiek op het meer centraal stellen van het normatieve kader van de democratische rechtsstaat in het burgerschapsonderwijs (Onderwijsraad, 2019, 2021). De oprichting van vier door de overheid bekostigde islamitische middelbare scholen in 2023 doet de discussie over de vrijheid van onderwijs mogelijk weer opblazen. Dit proefschrift geeft politici en beleidsmakers aanleiding om een tweede perspectief – namelijk dat van het werk van docenten – toe te voegen aan de discussie over onderwijsvrijheid, omdat het laat zien dat scholen met een uitgesproken visie, die door de vrijheid van onderwijs toegankelijk zijn voor alle leerlingen en docenten, positief bijdragen aan professionele schoolcultuur en – weliswaar indirect – aan betrokkenheid van docenten.

Onze bevindingen zijn ook van belang voor lerarenopleidingen. Zij kunnen aanstaande docenten (beter) ondersteunen door de eigen visie op leren te laten expliciteren en vervolgens tijdens stages te laten ervaren welke soorten scholen er zijn, en welke doelen deze scholen nastreven. Lang niet alle (aanstaande) docenten zijn bekend met de verschillende soorten scholen die er in Nederland zijn. Als we studenten en startende docenten hiermee bekend maken, kunnen zij hun persoonlijke waarden en opvattingen vergelijken met de visies van scholen en na hun afstuderen een school kiezen die aansluit bij wat zij belangrijk vinden. Mogelijk kan dat uitval in de eerste fase van de loopbaan beperken en een positieve werkbeleving in latere loopbaanfasen bevorderen.

Ook voor bestuurders en schoolleiders zijn de inzichten uit dit proefschrift relevant. Bestuurders kunnen op grond van de conclusies van dit onderzoek levensfasebewust beleid (laten) maken. Daarnaast kunnen bestuurders van grote besturen mobiliteit van docenten binnen hun scholenbestuur bevorderen. Als er binnen een groot bestuur scholen zijn met verschillende schoolvisies biedt dat namelijk de mogelijkheid om docenten binnen hun (bestuurs)aanstelling te laten kiezen voor een school met een concept dat bij ze past, zonder dat zij hun baan zekerheid verliezen. Met hulp van HRM-professionals zou hieraan meer richting gegeven kunnen worden.

Voor schoolleiders van scholen met een uitgesproken schoolvisie maken de resultaten zichtbaar dat het belangrijk is om de schoolvisie scherp te houden en om deze te blijven gebruiken om gezamenlijke professionalisering gericht op de visie van de school vorm te geven. Verder verdient het voor deze schoolleiders aanbeveling om bij werving en selectie niet alleen te kijken naar opleidingsniveau en vaardigheden van docenten maar juist ook naar de waarden en opvattingen van een kandidaat en naar hoe deze zich verhouden tot waar de school voor staat. De uitgesproken schoolvisie mag door schoolleiders van vrijescholen, traditionele vernieuwingsscholen en gereformeerde scholen gekoesterd worden als aanjager van een schoolcultuur als professionele leergemeenschap en als basis voor betrokkenheid.

Voor schoolleiders van reguliere scholen zonder uitgesproken visie zijn de bevindingen in dit proefschrift misschien wel het meest van belang. Een weinig concreet geformuleerde schoolvisie is immers moeilijk te delen, terwijl een uitgesproken en concrete visie docenten in vrijwel alle loopbaanfasen de mogelijkheid geeft om zich daaraan te verbinden en deze te delen. Schoolleiders van reguliere scholen doen er daarom goed aan om samen met hun docenten te werken aan een heldere en uitgesproken schoolvisie. Daarbij pleiten we er wel voor om dat zorgvuldig

en gezamenlijk te doen en niet vanuit de schoolleiding een uitgesproken visie te ‘droppen’ bij de docenten. Op de reguliere scholen in ons onderzoek werken namelijk docenten die zich niet per se aan de school hebben verbonden omdat hun eigen waarden en opvattingen congruent zijn met de schoolvisie, maar bijvoorbeeld omdat de school in de buurt stond of omdat ze als oud-leerling bekend zijn met de school. De waarden en opvattingen van docenten van reguliere scholen zonder uitgesproken visie zijn daardoor uiteenlopende dan die van docenten op scholen met een uitgesproken visie en dat verandert niet van de ene op de andere dag door vanuit de schoolleiding een uitgesproken schoolvisie te introduceren, en zal zelfs mogelijk weerstand oproepen bij de collega’s die zich daarin niet kunnen vinden (Jensen et al., 2018; Scribner et al., 2002) wat averechts werkt. Schoolleiders van reguliere scholen zonder uitgesproken schoolvisie doen er daarom goed aan gemeenschappelijkheid in de opvattingen van docenten over opvoeden, onderwijs en leren te zoeken en te gebruiken als de basis voor een meer uitgesproken schoolvisie, die als het ware de collectieve identiteit weergeeft. Een valkuil daarbij is dat de formulering en/of aanscherping van de schoolvisie resulteert in een algemene consensus, die beperkt blijft tot weinig concrete termen zoals “talentontwikkeling”, “respect” of “persoonlijke aandacht” waarmee niemand het oneens is, maar die ook geen relatie hebben met waarden en opvattingen van docenten en die geen richting geven aan het pedagogisch en didactisch handelen. Eerst moeten waarden en opvattingen van docenten worden geëxpliciteerd. Om hieraan richting te geven, kunnen docenten specifiek worden bevraagd op belangrijke waarden, op opvattingen over doelen van onderwijs, die kunnen worden gezien als kwalificerend of socialiserend (Biesta et al., 2015; Denessen, 1999) en op gerichtheid op leerstof of leerlingen (De Vries et al., 2014). Gemeenschappelijke delers in de waarden en opvattingen van docenten kunnen worden gebruikt voor een eerste versie van de schoolvisie: een beeld van hoe de ideale school eruitziet – gebaseerd op gemeenschappelijkheden in levens- en/of onderwijsovertuiging – en welke doelen de school nastreeft (DuFour & Eaker, 1998, p. 62; Gurley et al., 2015). Deze visie kan vervolgens worden vertaald naar pedagogische en didactische routines, en kan jaarlijks met het team worden besproken en aangescherpt. Dit vraagt zorgvuldigheid en zal in de meeste gevallen een proces van jaren beslaan (Bryk & Schneider, 2002, Wells & Feun, 2007), waarin de visie steeds verder wordt aangescherpt en geconcretiseerd, maar het lijkt de basis voor een school als professionele leergemeenschap waarin de betrokkenheid en professionele ontwikkeling van docenten kunnen floreren.

Een laatste, maar niet onbelangrijke aanbeveling op basis van dit promotieonderzoek is voor docenten. Niet alleen de scholen, maar vooral zichzelf

zijn - in alle fasen van hun loopbaan - verantwoordelijk voor hun eigen professionele ontwikkeling en hun betrokkenheid. Mensen die ervoor kiezen om voor de klas te gaan, kunnen zich bij de keuze voor een school beter laten leiden door de visie van de school, dan door bijvoorbeeld reisafstand of salaris. Dat geldt in het bijzonder voor jonge docenten aan het begin van hun loopbaan, die vastbesloten zijn docent te blijven. Met name in de in de eerste vijf jaar van de docentenloopbaan maakt een uitgesproken schoolvisie voor docenten het verschil. Echter, ook ervaren docenten die op het kruispunt in de 'midlife' van hun loopbaan merken dat hun motivatie en werkplezier afnemen en zich gaan ergeren aan de school, doen er goed aan zich te oriënteren op een school met een visie die bij hen past. In tegenstelling tot veel andere landen, kunnen docenten in Nederland zelf een keuze maken voor een school die aansluit bij de eigen overtuigingen. Dit proefschrift onderstreept het belang daarvan voor docenten: schoolvisie doet er voor hen toe.



Literatuur

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D., & De Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281-298. doi.org/10.1080/0158037X.2015.1114469
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x.
- Atlas.ti (2019). ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. Qualitative Data Analysis. Version 8.4. Berlin.
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2009). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001
- Belo, N. A. H., Van Driel, J. H., Van Veen, K., & Verloop, N. (2014). Beyond the dichotomy of teacher-versus student-focused education: A survey study on physics teachers' beliefs about the goals and pedagogy of physics education. *Teaching and Teacher Education*, 39, 89-101. doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.007
- Berben, M., Foks, M., Moonen, B., Odenthal, L., Van Veldhuizen, S., & Verbiest, C. (2013). *Inzetbaarheid van de oudere leraar Literatuurstudie naar strategisch HR-vitaliteitbeleid in VO-scholen*. Amersfoort: CPS.
- Biesta, G. J. J., Priestly, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329
- Blau, G. (2003). Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(4), 469-488. doi.org/10.1348/09631790322591596
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In E. Baker, P. Peterson and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition (deel 7, pp. 548-555). Oxford: Elsevier Scientific Publishers.
- Brown, R. (1996). Organizational commitment: Clarifying the concept and simplifying the existing construct typology. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 230-251. doi.org/10.1006/jvbe.1996.0042
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Bryk, A.S., Lee, V.E., & Holland, P.B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York: Russel Sage.
- Bryk, A.S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J.Q. (2010). *Organizing schools for Improvement. Lessons from Chicago*. Chigago/London: The University of Chigago Press
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694. doi.org/10.1108/IJEM-02-2014-0020
- Coleman, J.S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J.S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Collie, R. J., Bostwick, K. C. P., & Martin, A. J. (2020) Perceived autonomy support, relatedness with students, and workplace outcomes: an investigation of differences by teacher gender. *Educational Psychology*, 40(3), 253-272. doi.org/10.1080/01443410.2019.1663791.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2001). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.20611
- Cooper, H., & Mackenzie, K. (2011). Teaching for life? Midlife narratives from female classroom teachers who considered leaving the profession. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(1), 83-102. doi.org/10.1080/03069885.2010.531386
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Day, C. (2019). Quality Retention and Resilience in the Middle and Later Years of Teaching. In: A. Sullivan, B. Johnson, M. Simons (Eds.), *Attracting and Keeping the Best Teachers, Issues and Opportunities* (pp. 193-210). Springer. doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 441-457. doi.org/10.1080/13540600903057211

- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001
- Day, C., Sammons, S., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Open University Press.
- De Bilde, J., Van Damme, J., Lamote, C., & De Fraine, B. (2013). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 212-233. doi.org/10.1080/09243453.2012.212233749795
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). Psychological States and Working Conditions Buffer Beginning Teachers' Intention to Leave the Job. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 6-27. doi.org/10.1080/02619768.2016.1246530.
- De Vries, S., Van de Grift, W. J. C. M., & Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 20(3), 338-357. doi.org/10.1080/13540602.2013.848521
- Dee, J., Henkin, A., & Singleton, C. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools. *Urban Education*, 41(6), 603-627. doi.org/10.1177/0042085906292512
- Denessen, E. J. P. G. (1999). *Opvattingen over onderwijs: leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland*. [Dissertatie, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen].
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi.org/10.3102/0013189X083311
- Dijkstra, A. B. (1992). *De religieuze factor. Onderwijskansen en godsdienst: een vergelijkend onderzoek naar gereformeed-vrijgemaakte scholen* [Dissertatie, University of Groningen].
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. National Education Service.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T.W., & Mattos, M. (2016) *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington: Solution Tree Press
- Eaker, R., & Marzano, R.J. (2020). *Professional Learning Communities at Work and High Reliability Schools: Cultures of Continuous Learning*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Edwards, E.A. (2003). *Retention and motivation of veteran teachers*. [Dissertatie, East Tennessee State University, paper 742]. Electronic theses and dissertations. dc.etsu.edu/etd/742.
- Faber, M. (2012). *Identity Dynamics at Play: A Theoretical and Empirical Analysis of the Concept 'Religious Identity of a School' within a Religiously Diverse Context in the Netherlands*. [Dissertatie, Utrecht University]. Utrecht University. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/221009>
- Feger, S., & Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. Providence: The Education Alliance.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Firestone, W., & Pennell, J. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525. doi.org/10.3102/00346543063004489
- Fraser, H., Draper, J., & Taylor, W. (1998). The Quality of Teachers' Professional Lives: Teachers and Job Satisfaction. *Evaluation & Research in Education*, 12(2), 61-71. doi.org/10.1080/09500799808666932
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. [Dissertatie, Universität Wuppertal].
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – einde aufgabe für Sisyhos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219. doi.org/10.25656/01:4453.
- Greeley, A. M. (1982). *Catholic High Schools and Minority Students*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. doi.org/10.4324/9781315081694
- Grillo, M., & Kier, M. (2021). Why do they stay? An exploratory analysis of identities and commitment factors associated with teaching retention in high-need school contexts. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103423. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103423
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *The Teachers College Record*, 103, 942-1042. doi.org/10.1111/0161-4681.00140
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA 2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. doi.org/10.3990/1.9789036549226



- Gurley, D. K., Peters, G. B., Collins, L., & Fifolt, M. (2015). Mission, Vision, Values, and Goals: An Exploration of Key Organizational Statements and daily Practice in Schools. *Journal of Educational Change*, 16(2), 217-242. doi.org/10.1007/s10833-014-9229-x
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. doi.org/10.1080/2331186x.2016.1217819
- Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Moorer, P., Lugthart, E., Van der Lans, R., & Maulana, R. (2020). *Begeleiding Startende Leraren 2014-2019: Eindrapportage*. University of Groningen. <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2020/09/Begeleiding-Startende-Leraren-Eindrapportage-2014-2019-3.pdf>
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298. 10.1108/13665620910954193
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Howes, L. M., & Goodman-Delahunty, J. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving. *Issues in Educational Research*, 25(1), 18-35.
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In: W.K. Hoy and C.G. Miskel (Eds.), *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181-208). Greenwich: Information Age.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi.org/10.1080/10705519909540118
- Huberman, M.A. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huffman, J. B. (2003). The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities. *NASSP Bulletin*, 87(637), 21-34. <http://dx.doi.org/10.1177/019263650308763703>
- Hulpia, H., Devos, G. & Van Keer, H. (2011). The Relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. doi.org/10.1177/0013161X11402065
- Imants, J., Van Veen, K. (2023) In: Tierney, R.J., Rizvi, F., Erkan, K. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 5. Elsevier. dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04069-0.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Rapport De Staat van het Onderwijs 2022*. Opgehaald op 08 december 2022, van www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022.
- Isaacson, N. & Bamberg, J. (1992). Can schools become learning organizations? *Educational Leadership*, 50(3), 42-44.
- Iverson, R. D., & Buttigieg, D. M. (1999). Affective, normative and continuance commitment: can the 'right kind' of commitment be managed? *Journal of Management Studies*, 36(3), 307-333. doi.org/10.1111/1467-6486.00138.
- Jak, S., & Evers, A. (2010). A Renewed Measurement Instrument for Measuring Organizational Commitment. *Gedrag en Organisatie*, 23(2), 158-171. doi.org/10.5117/2010.023.002.004
- Jensen, U. T., Andersen, L. B. & Jacobsen, C. B. (2018). Only When We Agree! How Value Congruence Moderates the Impact of Goal-Oriented Leadership on Public Service Motivation. *Public Administration Review*, 79(1), 12-24. doi.org/10.1111/puar.13008.
- Kaplowitz, M. D., Hadlock, T. D., & Levine, R. (2004). A Comparison of Web and Mail Survey Response Rates. *Public Opinion Quarterly*, 68(1), 94-101. doi.org/10.1093/poq/nfh006.
- Karakuş, M., & Aslan, B. (2009). Teachers' commitment focuses: A three-dimensional view. *Journal of Management Development*, 28(5), 425-438. doi.org/10.1108/02621710910955967
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. 10.1016/j.tate.2005.06.009
- Kiral, E., & Kacar, O. (2016). The relationship between teachers' school commitment and school culture. *International Education Studies*, 9(12), 90. doi.org/10.5539/ies.v9n12p90
- Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations; The concept, its measurement and HR outcomes*. Dissertatie. Erasmus University Rotterdam.
- Kraai, B. (2013). *Leerkracht op een Vrijeschool*. Amsterdam: Pentagon.
- Kraft, M.A., & Papay, J.P. (2014). Can Professional Environments in School Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500. doi.org/10.3102/0162373713519496

- Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1993). An emerging framework for analyzing school professional community. In K.S. Louis, S.D. Kruse, & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming schools* (pp. 23-44). Long Oaks, CA: Corwin.
- Kwakman, C.H.E. (2001). Leren van professionals: onderzoek naar leren-op-de-werkplek van docenten. *Pedagogische Studien*, 78(2), 106-119.
- Leithwood, K., & Louis, K.S. (Eds.) (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse/Exton: Swets and Zeitlinger. doi.org/10.1201/9781003077459
- Leyland, A.H. (2004). *A review of multilevel modelling in SPSS*. Glasgow: University of Glasgow. <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmm/migrated/documents/reviewsspss.pdf>
- Li, M., Wang, Z., You, X., & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*, 80, 113-118. doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.021.
- Lieskamp, M., & Schouten, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91(4), 509-536. doi.org/10.1177/016146819009100403
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning centered school. In M. Kooy, & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: international perspectives* (pp. 22-43). London: Routledge. 10.4324/9780203805879
- Lohman, M. C., & Woolf, N. H. (2010). Self-Initiated Learning Activities of Experienced Public School Teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching*, 7(1), 59-74. 10.1080/13540600123835
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional Communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. 10.1080/09243453.2010.550467
- Louis, K. S., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effect of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556. 10.1080/09243453.2016.1189437
- Louws, M. L., Van Veen, K., Meirink, J. A., & Van Driel, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487-504. doi.org/10.1080/02619768.2017.1342241
- Marshall, I. A. (2015). Principal Leadership Style and Teacher Commitment among a Sample of Secondary School Teachers in Barbados. *Journal of Arts & Humanities*, 4(5), 43-58. doi.org/10.18533/journal.v4i5.706.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. [Dissertatie, Enschede: Twente University Press.]
- McInerney, D. M., Ganotice, F. A., King, R. B., Marsh, H. W., & Morin, A. J. S. (2015a). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11-23. doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.004
- McInerney, D. M., Ganotice, F. A., King, R. B., Morin, A. J. S., & Marsh, H. W. (2015b). Teachers' commitment and psychological well-being: Implications of self-beliefs for teaching in Hong Kong. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35(8), 926-945. doi.org/10.1080/01443410.2014.895801
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z.
- Meyer, J. P., & Maltin, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 323-337. doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.007.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., & Parfyonova, N. M. (2012). Employment Commitment in Context. The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 1-16. doi.org/10.1016/j.jvb.2011.07.002.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnitsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842.
- Meyer, J., & Parfyonova, N. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, 20(4), 283-294. doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.09.001
- Meyer, J.P., Morin, A. J. S., Stanley, L. J., & Maltin, E. R. (2019). Teachers' dual commitment to the organization and occupation: a person-centered investigation. *Teaching and Teacher Education*, 77, 100-111. doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.009.



- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M., & Louis, K.S. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. Teachers College Press.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021). *Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2021*. Geraadpleegd op 20 juni, 2023 van <https://www.voion.nl/media/4089/trendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2021.pdf>
- Morgan, S. L., & Sørensen, A. B. (1999). Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64(5), 661–681. doi.org/10.2307/2657368
- Morin, A. J. S., Meyer, J. P., McInerney, D. M., Marsh, H. W., & Ganotice, F. A. (2015). Profiles of Dual Commitment to the Occupation and Organization: Relations tot Wellbeing and Turnover Intentions. *Asia Pacific Journal of Management*, 32(3), 717–744. doi.org/10.1007/s10490-015-9411-6.
- Nederlandse Dalton Vereniging (z.d.). *Daltonscholen voor voortgezet onderwijs*. Opgehaald op 21 april 2023 van <https://dalton.nl/over-ons/vereniging/>
- Nederlandse Jenaplan Vereniging (z.d.). *Jenaplan scholen voor voortgezet onderwijs*. Opgehaald op 21 april 2023 van <https://www.jenaplan.nl/nl/voor-ouders/scholen-per-regio/jenaplan-voortgezet-onderwijs>
- Nederlandse Montessori Vereniging (z.d.). *Montessori scholen voor voortgezet onderwijs*. Opgehaald op 21 april 2023 van <https://montessori.nl/scholen/>
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177. doi.org/10.1080/09243450600565746.
- Nijhuis, J. (2011). *Wat is de vrijeschool?* Hilversum: Nachtwind.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Parijs: OECD.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 29–42). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Onderwijsraad (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Opgehaald op 9 maart 2023 van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2013/01/24/kiezen-voor-kwalitatief-sterke-leraren>
- Onderwijsraad (2019). *Onderwijsvrijheid én overheidszorg*. Opgehaald op 9 maart 2023 van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/publicaties/2019/12/9/notitie-onderwijsvrijheid-en-overheidszorg>.
- Onderwijsraad (2021). *Grenzen stellen, ruimte laten*. Opgehaald op 10 maart 2023 van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/10/05/grenzen-stellen-ruimte-laten>
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. doi.org/10.3102/0034654311413609
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963–974. doi.org/10.1037/0021-9010.77.6.963
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi.org/10.2307/1170741
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461–485. doi.org/10.1080/13803610500146269
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31(3), 311–327. <http://dx.doi.org/10.1080/0323315.2012.710067>
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2015). Teachers' and School Leaders' Perception of Further Education and Learning in School. *Creative Education*, 6(23), 2447–2458. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.623252>
- Razak, N. A., Darmawan, I. G.N., & Keeses, J. P. (2009). Teacher Commitment. In: L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, pp. 343–360. Springer.
- Reyes, P. (1990). Linking Commitment, Performance and Productivity. In: P. Reyes (Ed.) *Teachers and their Workplace* (pp. 299–311). Sage Publications.
- Roekel, van I. (2008). *Competent blijven in latere loopbaanfasen*. [Dissertatie, Nyenrode Business Universiteit].

- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901. doi.org/10.3102/00028312033004873.
- Rossee, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. http://dx.doi.org/10.18637/jss.v048.i02
- Schaap, H., & De Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21, 109-134. doi.org/10.1007/s10984-017-9244-y
- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58(6), 717-734. http://dx.doi.org/10.1007/s11159-012-9327-z
- Schieren, J. (2012). Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik. *Research on Steiner Education*, 3(1), 75-87.
- Scribner, J. P., Hager, D. R., & Warne, T. R. (2002). The Paradox of Professional Community: Tales from Two High Schools. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 45-76. doi.org/10.1177/0013161x02381003
- Scholenkeuze.nl (z.d). Opgehaald op 21 april 2023 van http://www.scholenkeuze.nl/voortgezet-onderwijs/heel-nederland/alle-niveaus/Gereformeerd/zoeken.html
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday. doi.org/10.1002/hrm.3930290308
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional Support and Its Effects on Teachers' Commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239. doi.org/10.1080/00220679809597548.
- Sins, P. H. M., & Van der Zee, S. (2015). De toegevoegde waarde van traditioneel vernieuwingsonderwijs: een studie naar de verschillen in cognitieve en niet-cognitieve opbrengsten tussen daltonscholen en traditionele scholen voor primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 92, 254-273.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37. http://dx.doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging and job satisfaction. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1389-1406. doi.org/10.1007/s11218-021-09673-4.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577. doi.org/10.1177/001316102237672
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Shanker, A. (1993). Public vs. private schools. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 73(4), 14-17.
- Squillini, C. (2001). Teacher Commitment and Longevity in Catholic Schools. *Journal of Catholic Education*, 4(3), 335-354. doi.org/10.15365/joce.0403052013.
- Steenbergen, H. (2009). *Vrije en reguliere scholen vergeleken: Een onderzoek naar de effectiviteit van Vrije scholen en reguliere scholen voor voortgezet onderwijs Groningen* [Dissertatie, University of Groningen].
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, Ü., & Kunz, A. (2006). Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204. doi.org/10.25656/014452
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. http://dx.doi.org/10.1108/jpcc-09-2016-0022
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8
- Sturges, J. (1999). What it Means to Succeed: Personal Conceptions of Career Success Held by Male and Female Managers at Different Ages. *British Journal of Management* 10(3), 239-252. doi.org/10.1111/1467-8551.00130
- Sun, J. (2015). Conceptualizing the critical path linked by teacher commitment. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 597-624. doi.org/10.1108/JEA-05-2013-0063.
- Thien, L., Razak, N., & Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample. *SAGE Open*, 4(2), 215824401453674. doi.org/10.1177/2158244014536744



- Torenbeek, M., & Peters, V. (2017). Explaining attrition and decreased effectiveness of experienced teachers: A research synthesis. *Work*, 57(3), 397-407. 10.3233/WOR-172575
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352. doi.org/10.1108/09578239810211518
- Van Breukelen, J.W.M. (1996). Organizational commitment in perspectief. *Gedrag en Organisatie*, 9, 145-166.
- Van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). Mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67. doi.org/10.18637/jss.v045.i03.
- Van de Grift, W. J. C. M., Van de Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 416- 432.
- Van Droogenbroeck, F., Elchardus, M., Siongers, J., & Spruyt, B. (2013). Attritie bij senior leerkrachten: oorzaken en motieven van hun (vroegtijdige) uittrede. *Tijdschrift Voor Arbeidsvraagstukken*, 29(1). doi. org/10.5117/2013.029.001.007
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics, an exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556-589. doi. org/10.1177/0013161X09335141
- Van Veen, K. (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teacher. In: J. Ax & P. Ponte (Eds), *Critiquing praxis* (pp. 91-112). Sense Publishers.
- Van Veen, K., 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.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vedder-Weiss, D., Segal, A., & Lefstein, A. (2019). *Teacher Face-Work in Discussions of Video-Recorded Classroom Practice: Constraining of Catalyzing Opportunities to Learn?* *Journal of Teacher Education*, 70(5), 538-551. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487119841895>
- Veldman, I.M.W. (2017). *Stay or leave? Veteran teachers' relationships with students and job satisfaction*. [Dissertatie, Leiden University].
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & Van Vilsteren, C. (red), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. E4300 1-24). Deventer/ Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Vereniging van vrijescholen (2022). *Vrijescholen voor voortgezet onderwijs*. Opgehaald op 21 april 2023 van https://www.vrijescholen.nl/volumes/documents/220420_factsheet_vrijescholen_2021-2022.pdf
- Verloop, N. (2003). De leraar. In: *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*. N. verloop & J. Lowyck (red). Groningen/ Houten: Wolters-Noordhoff.
- Vermeulen, L., & Van der Aa, R. (2008). *Wat leraren bindt aan het onderwijs. Onderzoek naar de rol van begeleiding en professionele ontwikkeling bij het behoud van leraren in het onderwijs*. Ministerie van OCW.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- VO Raad (2020). *CAO VO 2022/2023: Collectieve arbeidsovereenkomst voor het voortgezet onderwijs*. Vereniging van scholen in het voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op 27 juni 2023 van https://www.vo-raad.nl/rails/active_storage/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBCklPliwZlXhwlpudWxsLCJwdXliOiJibG9iX2lkIn19-fb82f82338b6f0a485b7c02752669e2d8de3b4a29/CAO%20VO%202022%202023.pdf.
- Vrielink, S., & Hogeling, L. (2008). *Tevreden blijven werken in het onderwijs: Levensfasegericht personeelsbeleid vanuit werknemers-en werkgeversperspectief*. Den Haag: SBO.
- Wahlstrom, K.L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458- 495. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x08321502>
- Wang, G., Strong, M., Zhang, S. & Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 103373. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103373

- Wang, H., & Hall, N. C. (2019). When "I Care" is not enough: An interaction analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 102906. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.102906>.
- Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Palo Alto, CA: School Redesign Network at Stanford University.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. doi.org/10.2307/2391875
- Wells, C., & Feun, L. (2007). Implementation of learning community principles: A study of six high schools. *NASSP Bulletin*, 91(2), 141-160. doi.org/10.1177/0192636507302085
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511803932
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Whipp, P.R., & Salin, K. (2018). Physical education teachers in Australia: Why do they stay? *Social Psychology of Education*, 21(4), 897-914. doi.org/10.1007/s11218-018-9443-0.
- Zhang, J., & Bloemer, J. (2011). Impact of value congruence on affective commitment: examining the moderating effects. *Journal of Service Management*, 22(2), 160-182. doi.org/10.1108/09564231111124208
- Zijlstra, W., Rietdijk, S., Frissen, S., & Feskens, R. (2021). *Leervertraging door schoolsluitingen in het voortgezet onderwijs - Deel 2*. Arnhem: Cito.



Engelse samenvatting

Introduction

This dissertation is about the role of school vision in school culture, professional development and the commitment of teachers. The starting point here is that the way in which the school is organized, more specifically via the school vision in this study, strongly determines the school culture, how teachers continue to develop professionally and remain committed to their work. This assumption has been investigated in the context of Dutch secondary education, with reference to possible differences in school culture, teacher professionalization and commitment in relation to the school vision.

In the Netherlands, 'freedom of education' (*vrijheid van onderwijs*) is enshrined in the constitution. This freedom relates to the 'denomination or conviction' (*richting*) and 'design or organization' (*inrichting*) of education. 'Freedom of conviction' relates to the ideological basis of schools. 'Freedom of organization of teaching' relates to the right schools have within the legal frameworks to decide independently about the design of their organization and their pedagogical approach. Dutch schools that use 'freedom of conviction' or 'freedom of organization of teaching' to shape education on the basis of an explicit school vision are funded in the same way as mainstream schools that do not have an explicit vision. An explicit school vision is a clear representation of what the organization thinks (Isaacson & Bamburg, 1992), what its ideal school looks like, and the goals the school pursues (DuFour & Eaker, 1998; Gurley et al., 2015), based on philosophy or on pedagogical principles or on both. Due to the equal funding of schools, schools with an explicit school vision in the Netherlands are accessible to all pupils and not just to children of well-to-do parents. Teachers in the Netherlands also have a choice. They are not, as in many other countries, placed in a specific school by the government, but can choose to apply to any school with a vision that appeals them.

This 'freedom of education' is not uncontroversial. Following a number of incidents at religious schools, in recent discussions on this subject the accent has switched to how schools perform their role of providing civic education, with more explicit focus on the democratic state under the rule of law (Onderwijsraad, 2021).

There is limited research in which Dutch schools are compared on the basis of their school vision. What research there is focuses on student outcomes. Research into Dutch Reformed schools (Dijkstra, 1992), Waldorf schools (Steenbergen, 2009) and traditional educational renewal schools (Sins & Van der Zee, 2015) showed hardly any difference between pupil performance at these schools at that at mainstream schools without an explicit vision. However, the fact that an explicit school vision has

little effect on the performance of pupils does not mean that this also applies to the work of teachers. Research in other sectors, such as government (Jensen et al., 2018) and business (Zhang & Bloemer, 2011), shows that an explicit and clear organizational vision has a positive effect on how employees experience their work. In education, too, an explicit and shared school vision appears to be an important feature of the school context when it comes to commitment and professional development of teachers (Kools, 2020; Opfer & Pedder, 2011).

Considering, specifically, the composition of the teacher population in the Netherlands, it is remarkable that the role of school vision in the work of teachers has not been studied before. In the Netherlands, the workforce in education is aging considerably: 40% of teachers are 50 years or older (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). It is known that around the 'midlife' phase, usually after about 15 years of work, enthusiasm for professional development decreases in part of this group, as does their commitment to their work. (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007). Given the size of this group and the need for committed teachers who want to continue to their professional development, also in the later phases of their careers, it is striking that no research has yet been carried out into what 'freedom of education' means for the commitment and professional development of teachers in the Netherlands. This dissertation fills the gap.

Theoretical framework

In organizational studies, schools are often referred to as 'loosely coupled systems' (Weick, 1976), because they are often organized in such a way that teachers do most of their work alone. For some teachers this is an attractive aspect of the profession (Little, 1991), but it does not contribute to the quality of education: teachers work in a very isolated way (Kwakman, 2001), feel less need for professional development (OECD, 2009), and their commitment decreases over time (Day et al., 2007). Ideas that have emerged for addressing this include 'learning organizations' (Senge, 1990), 'communities of practice' Wenger (1998) and 'professional learning communities' (Hord, 1997; Kruse et al., 1995; Stoll et al., 2006). While professional learning communities can be defined in different ways (Lomos et al., 2011), what learning organizations, communities of practice and professional learning communities have in common is that a shared vision and common aspirations are emphasized and seen as the basis for collaboration between and professional development of employees.

School culture is a collective name for the prevailing attitudes, values, and norms in a school, which are expressed in behavior: actions, routines and rituals (Maslowski, 2001). We use the lens of professional learning communities to examine school culture. Professional learning communities are characterized by a *shared school vision*, *shared values and beliefs* and *mutual trust*, which are reflected in joint and targeted *professional development* (Little, 2012; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Warwas & Helm, 2018). A school culture with a *shared school vision* exists when teachers share the vision of the school where they teach, because it fits their own values and beliefs (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Sharing the school vision thus goes beyond “just agreeing to a good idea” (Isaacson & Bamburg, 1992, p. 42). A school culture with *shared values and beliefs* emerges when teachers have the same ideas about learning and teaching as their peers (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Values and beliefs can relate to learning and teaching, such as subject matter or student-centered attitudes (De Vries et al., 2014) or to goals of education, which can be seen as qualifying or socializing (Biesta et al., 2015; Denessen, 1999). Hoy and Tschannen-Moran (2003) describe *mutual trust* as the willingness of teachers to be vulnerable, based on the assumption that their colleagues will be benevolent, reliable, and open. In professional learning communities, mutual trust is based on shared professional beliefs of individuals in relation to an organization's vision, which can be described as ‘organic trust’ (Bryk & Schneider, 2002). *Professional development* is effective if it contributes to the development of teachers’ (teaching) behavior. In well-functioning professional learning communities, there is professional development through intensive or very intensive collaboration (Little, 2012). In this regard, it is important that joint professional development activities are targeted at the vision of the school (Postholm & Rokkones, 2015).

Commitment is of great importance for the functioning of organizations in general, and schools in particular. Teacher commitment positively contributes to student learning (Meyer et al., 2019; Park, 2005; Sun, 2015), to teacher professional development (Day et al., 2007) and to reduced absenteeism and sick leave (Ostroff, 1992; Meyer et al., 2002). To investigate the nature of teacher commitment, this dissertation uses the three-component model of Allen and Meyer (1990), which distinguishes an affective, a normative, and a continuance component of commitment. Affective commitment assumes that employees have affection for a particular part of their job and are driven by it, in other words that they stay in their job because *they want to* (Allen & Meyer, 1990; Jak & Evers, 2010). Normative commitment assumes that employees *feel they should stay* in their job, for example because of moral pressure to be loyal to their employer or colleagues, a sense of obligation (Allen & Meyer, 1990).

Continuance commitment is seen when employees stay in their jobs because *they see no alternatives* or because they believe that leaving their jobs will cause problems, in other words, when they believe they have no choice (Iverson & Buttigieg, 1999; Jak & Evers, 2010).

In addition to the relationship between an explicit school vision and school culture, professional development, and commitment of teachers, it is also examined whether this relationship differs for teachers in various career phases. This is especially interesting for veteran teachers, as the direct need for professional development seems to be lower for them than for colleagues with less work experience. In addition, the effectiveness of professional development activities undertaken also decreases as one's career progresses (Lohman & Woolf, 2010; Louws et al., 2017; Veldman, 2017) and the time investment in this aspect decreases (OECD, 2009). In order for teachers to continue to work on their development, at all stages of their careers, it is therefore important that schools form professional learning communities, since these make a positive contribution to the professional development of teachers (Little, 2006; McLaughlin & Talbert, 2001; Wilson & Berne, 1999).

In addition to the need for and time invested in professional development, the nature and degree of commitment of teachers is also changing, although this varies widely between teachers (Day et al., 2007; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1993). In a comparison between teachers from public schools and teachers from schools with a strong philosophical (Catholic) vision in Hong Kong, McInerney et al. (2015a) found more affective commitment among teachers from schools with a philosophical vision. In public schools, the normative commitment of teachers was found to be greater (McInerney et al., 2015a). In an Australian study, Whipp and Salin (2018) also showed more commitment among teachers at Catholic schools than teachers at government schools. Research into the relationship between teacher commitment and school vision in the Netherlands is lacking, while the unique character of the Dutch context lends itself well to researching the importance of school vision for teachers.

The following research questions are central to this dissertation:

1. In terms of the views, values, and norms of teachers in various career phases, does the school culture at schools with an explicit school vision differ from that at mainstream schools? If so: Does it matter what the vision is based on in terms of philosophy and/or pedagogical views?

2. Does the professional development of teachers in the various career phases at schools with an explicit school vision differ from that at mainstream schools? If so: Does it matter what the vision is based on in terms of philosophy and/or pedagogical views?
3. Does the commitment of teachers in the various career phases in schools with an explicit school vision differ from that in mainstream schools? If so: Does it matter what the vision is based on in terms of philosophy of life and/or pedagogical-didactic views?

Method

Due to its exploratory, hypothesis-forming nature, the first two studies in chapter 2 and 3 of this dissertation focused on two schools that are comparable in size, level of education given and workforce, but differ greatly in terms of school vision: a Waldorf school with a very explicit school vision, based on the anthroposophical philosophy and the pedagogical views that flow from this and a mainstream school without an explicit school vision. Interviews were conducted at both schools with teachers with 15 years or more of work experience, assuming that if an explicit school vision were important to teachers, it would become most visible in this career phase, in which the need for professionalization and commitment for some teachers declines sharply (Day et al., 2007). The results of these exploratory studies showed differences between the two schools in terms of shared school vision (chapter 3), shared values and beliefs (chapter 2), professional development (chapter 2) and teacher commitment (chapter 3), with the explicit school vision of Waldorf seeming to play a role. It was not clear whether this was due to its anthroposophical philosophy or to the pedagogical views that flowed from it.

Quantitative research methods were used to investigate the differences found on a larger scale. Questionnaires were developed for this purpose. Schools were selected on the basis of the description of their vision in their school guide and on their website. Four school categories were selected for the quantitative study: mainstream schools without an explicit vision, schools with a strong philosophical vision (in this case Reformed schools), schools with an explicit pedagogical vision (in this case traditional educational renewal schools such as Montessori, Dalton and Jenaplan schools) and schools with an explicit philosophical and related pedagogical vision (Waldorf schools). In each category, the aim is to provide a representation of

all levels in Dutch education (basic vocational track, advanced vocational track, and theoretical track of preparatory secondary vocational education (vmbo), senior general secondary education (havo), and pre-university education (vwo)), an even distribution across the country and an even distribution in terms of the degree of urbanization. The questionnaires were completed by 413 teachers from 24 schools. Factor analyses were performed to determine the factor structure of the questionnaire. Subsequently, multilevel analyses were performed.

Results

With regard to the first research question, we first see that at schools with an explicit vision, the degree of *shared school vision* is greater than at mainstream schools without an explicit vision. This was initially apparent from the exploratory study in chapter 3 of this dissertation, in which Waldorf teachers indicated more than mainstream school teachers that they share the vision of the school, because it fits their own values and beliefs (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Almost all Waldorf teachers interviewed said they identify with the anthroposophical vision of the school and the fact that the school's goal is to help students "become who they are". They endorse the Waldorf pedagogy, which is built on the triad of 'thinking, feeling and wanting' (also referred to as 'head, heart and hands'). Sharing the school vision in Waldorf therefore goes further than "just agreeing with a good idea" (Isaacson & Bamberg, 1992, p. 42). In mainstream schools, the sharing of the school vision by some teachers seems to be more like this kind of agreement. In the quantitative follow-up studies, we found confirmation for the results of the qualitative study and it appeared that for a shared school vision it does not matter whether the stated vision is based on philosophy and/or on pedagogical views: the differences between mainstream schools on the one hand and Waldorf schools, Reformed schools and traditional educational renewal schools on the other hand were significant when it comes to the extent to which the school vision is shared. Looking specifically at the perception of shared school vision of teachers in different career phases, the analyses in chapter 4 show that mid-career teachers (15-24 years of work experience) in traditional educational renewal schools (with an explicit pedagogical vision) and Reformed schools (with an explicit philosophical vision), experience a no greater shared school vision than teachers in this career phase at mainstream schools. At this stage, the only difference in the perception of a shared school vision is between Waldorf teachers and mainstream school teachers. This can be explained by

the fact that teachers in Waldorf schools are committed to the school from a double conviction: they share both the philosophical and the pedagogical vision. This could explain why even in the midlife phase, when some teachers experience being 'stuck' in the profession, they continue to share the school vision more than teachers from other schools.

The perception of *shared values and beliefs* is also greater in schools with an explicit school vision. This was found in the exploratory study in chapter 2 of this dissertation, in which Waldorf teachers were more likely than mainstream school teachers to have the same values and beliefs towards learning and teaching as their peers (Skaalvik & Skaalvik, 2017), and was confirmed in chapter 4. Looking specifically at teachers in different career stages, the analyses in chapter 4 show that starting teachers in all schools with an explicit vision perceive more shared values and beliefs than teachers from mainstream schools without an explicit vision. In later career stages (i.e., from the fifth year), too, teachers at Waldorf schools and Reformed schools experience significantly more shared values and beliefs than teachers at mainstream schools, while the difference between mainstream schools and traditional educational renewal schools disappears after the fifth year of experience. We can explain this by the fact that teachers at Waldorf and Reformed schools also share values and beliefs about life in general, not just about learning and teaching. Waldorf teachers and teachers at Reformed schools can form more of a 'value community', a social network with more or less shared values (Coleman & Hoffer, 1987), while teachers at Montessori, Dalton and Jenaplan schools share views on education, but have more diverse values and beliefs about life in general.

Finally, *mutual trust* at schools with an explicit school vision also turned out to be greater than at mainstream schools without an explicit vision. In the exploratory study in chapter 2, Waldorf teachers reported more mutual trust than mainstream school teachers did. This is consistent with the findings of Bryk and Schneider (2002), who argue that mutual trust in professional learning communities is based on shared beliefs of individuals regarding the school vision. They describe this as 'organic' trust. The mutual trust between teachers in mainstream education in chapter 2 is not based on shared views and is 'contractual' rather than 'organic' (Bryk & Schneider, 2002). Differences in mutual trust between schools with and those without an explicit school vision were also confirmed in the quantitative follow-up study, where the main effect of an explicit school vision on mutual trust was significant. From the analyses specific to the different career phases, only the group of starting teachers (0-4 years of work experience) at Reformed schools with an explicit school vision appeared to

experience significantly more mutual trust than starting teachers at mainstream schools without an explicit vision. It is possible that young people in Reformed circles are more accustomed to listening to others, especially older people, which may give them the confidence early in their careers to share what they find difficult with more experienced colleagues.

With regard to the second research question, in the exploratory comparison between mainstream education and Waldorf education in chapter 2, it appeared that the professional development of Waldorf teachers was more focused on Waldorf pedagogy and was thus related to the school's vision on student learning, while the focus on student learning in the mainstream school was missing. Concrete examples of peer review involving video observations of lessons illustrated that teachers worked together in practice and focused on professional development. Teachers in the mainstream school, on the other hand, preferred to work individually or in small groups of like-minded people, limited their collaboration to exchanging experiences and materials and some even seemed to prefer individual courses elsewhere. In the quantitative follow-up study in chapter 4, we tested the results of the quantitative exploration against a scale of items about joint, targeted *professional development* in practice. Joint, targeted professional development takes place more at schools with an explicit school vision, regardless of what that vision is based on, than at mainstream schools without an explicit vision. If we look specifically at career phases, we see that this difference is only significant in the first career phase (0-4 years of experience). In other words: starting teachers at Waldorf schools, Reformed schools and traditional educational renewal schools say that they work together on their professional development and are focused on the vision of the school more than starters at mainstream schools do. In subsequent career phases, the differences are no longer significant, except in the last career phase. Teachers from traditional educational renewal schools with 25 years of experience or more describe significantly more joint, targeted professional development than veteran teachers from mainstream schools without an explicit vision. This career stage is one in which teachers who have taken the positive turn at the crossroads of their 'midlife' accept teaching as a vocational destination. For teachers at Jenaplan, Dalton and Montessori schools, the educational approach of the schools can play a role in arriving at the answer to the question "Why did I become a teacher?".

The differences between schools with and without an explicit vision on the second research question are probably related to the differences we found for the first research question. Shared beliefs based on the school vision organically facilitate mutual trust (Bryk

& Schneider, 2002) and when there is mutual trust between teachers, they can learn more from each other because they feel safe enough to try things in front of colleagues (Louis & Lee, 2016; Kruse et al., 1995; Parker et al., 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 1998), while a lack of mutual trust can cause feelings of insecurity in professional development activities (Schechter, 2012). Our results show that in the Dutch context as well, the school vision can be a motivating force for teachers to learn together, focused on certain objectives (Stoll & Kools, 2017; Wahlstrom & Louis, 2008; Postholm & Rokkones, 2015).

In the qualitative exploratory study related to the third research question in chapter 3, Waldorf teachers seemed to describe affective and normative commitment to the same extent as mainstream school teachers, but the continuance commitment of Waldorf teachers was lower. However, in the quantitative follow-up study between schools with and those without an explicit school vision, we found no differences for affective, normative and continuance commitment. One result from the exploratory study in chapter 3 that we did not explore further in the follow-up quantitative study in chapter 5 concerns the sources of commitment. Teachers from both schools in chapter 3 described affective commitment with *teaching* and with *students*, resources considered important for job satisfaction (Wang & Hall, 2019) and teacher productivity and quality (Fresko et al., 1997). In addition, teachers in the mainstream school mentioned the social environment of the *school*, the *school subject*, and the *autonomy* of the work as sources of affective commitment more often than teachers in the Waldorf school. Waldorf teachers hardly mentioned the school subject in the exploratory study, which might be related to their more holistic view of education. Also, the fact that Waldorf teachers cite autonomy as a source of affective commitment less than teachers at the mainstream school may be related to the strong, shared vision, which can provide a sense of ownership and make it less necessary for you to do things on your own. In this sense, it is conceivable that, although affective commitment is generally seen as something positive, affective commitment focused on the school subject or on autonomy could actually hinder (cross-curricular) cooperation between teachers (Miles & Louis, 1990; Scribner et al., 2002), which is undesirable.

In contrast to the research of McInerney et al. (2015) in Asia, we found no confirmation in chapter 5 of the direct relationship between an explicit school vision and commitment. In that chapter we did find a relationship between an explicit school vision and the extent to which school vision is shared, and we also found a relationship between shared school vision with affective and normative commitment. The results of the exploration in chapter 3 were thus confirmed for the affective and normative

component of commitment in the quantitative follow-up study. At schools where teachers feel a connection to the vision of the school, they more often say that they would not want to miss out on education and that they would not approve of their employer and/or colleagues leaving the school. This is in line with previous studies in other sectors (Jansen et al., 2018; Zhang & Bloemer, 2011) and with studies, specifically in education, that found a relationship between a shared school vision and feelings of belonging and job satisfaction (Skaalvik & Skaalvik, 2021), motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2011) and involvement (Li et al., 2015).

With regard to career stages, we found an effect on teachers' normative commitment: from the fifteenth year of experience onwards (i.e., after 'midlife'), teachers in all schools seem to feel less morally obligated to their employer or colleagues to stay. Women were also found to have lower continuance commitment than men.

On the basis of the results of the first two research questions in this dissertation, we can say that schools with an explicit vision have a basic ingredient for forming a professional learning community. Schools with an explicit, shared school vision appear to consist less of 'loosely coupled systems' (Weick, 1976), where teachers mainly work individually and have less need for continuous development. The explicit school vision gives direction to shared values and beliefs and to the professional development of teachers. On the basis of the results of the third research question, we can say that a shared school vision ensures that teachers feel committed to their school in a positive way. In short: school vision matters.

Discussion

The focus of discussions about freedom of education is on the interpretation of civic education in line with the democratic state under the rule of law (Onderwijsraad, 2021). Discussions about freedom of education only rarely focus on what this freedom means for teachers. This dissertation takes exactly that angle. We show that schools that use the freedom of education to define an explicit school vision differ positively from mainstream schools that do not have an explicit school vision when it comes to teachers' shared values, beliefs, and norms and when it comes to their professional development. We also show that a shared school vision has a positive effect on teachers' affective and normative commitment. It does not matter much whether the formulated vision is based on pedagogical views, on philosophy, or on both.

Our findings are relevant to those involved in career management in education. The Netherlands has a relatively large number of teachers who have been teaching for more than 15 years. In this 'midlife' stage of careers, some teachers run the risk of running out of enthusiasm and losing commitment (Cooper & Mackenzie, 2011; Day et al., 2007; Verloop, 2013). Given the size of this group and the need for professional, committed teachers, we also investigated whether teachers from schools with and those from schools without an explicit vision differ per career stage. We can conclude that an explicit school vision is especially important in the first five years of a teaching career. But even after the first years of the career, an explicit school vision continues to make the difference for teachers. The main conclusion of this thesis is that Waldorf schools, traditional educational renewal schools and Reformed schools should cherish their explicit school vision as the driver of a school culture that fosters a professional learning community and serves as a basis for commitment.

A number of caveats should be taken into account when interpreting the findings of this dissertation. A first remark concerns the number of participating schools in the quantitative surveys. Our aim was to test the findings of the qualitative studies from chapters 2 and 3 on a larger scale. To generalize these findings, a larger sample size is desirable for further research. Furthermore, in the two quantitative follow-up studies we opted for a cross-sectional approach, in which data were collected at a particular point in time. Given the cross-sectional design, we can only make statements about relations, not on causality. To get a picture of causalities, we should use longitudinal research to collect data from the same teachers over a longer period of time. Another limitation of this study concerns the selection of schools. Our selection of schools was based on what the schools wrote in their school guide and on their website, but we did not check to what extent the educational visions formulated on the website and in the school guide were translated into daily educational practice, a so-called "implementation fidelity check" (De Bilde, Van Damme et al., 2013, p.230). This would be desirable for further research. Finally, it is conceivable that the data collection for the fourth and fifth chapters was influenced by the period in which this took place: a period characterized by various measures to contain the spread of Covid, including lockdowns during which education took place online.

For follow-up research, it seems worthwhile to investigate whether an explicit school vision is also important for other outcome measures related to the quality and continuity of education, such as job satisfaction, absenteeism, and early retirement of teachers. Ultimately, of course, it would be especially interesting to discover in follow-up research what a school culture that fosters a professional learning community and positive teacher commitment mean for the learning and learning performance of students.



Auteursinformatie

Ester Moraal studeerde van 1998 tot 2002 Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Na het afronden van deze studie behaalde zij in 2003 haar eerstegraads lesbevoegdheid voor het schoolvak Nederlands aan het Instituut voor Leraar en School in Nijmegen. Tijdens de opleiding tot docent werd haar interesse in het onderwijs aangewakkerd en in 2003 startte ze als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs én als student onderwijskunde. In 2007 studeerde ze af op het effect van achtergrondkenmerken, welbevinden, probleemgedrag en cognitieve capaciteiten op schoolprestaties. Vanaf 2007 tot 2010 werkte Ester als consultant bij een onderwijskundig adviesbureau. In 2011 keerde zij terug naar het voortgezet onderwijs, eerst als locatieleider op een middelbare school in de Achterhoek, en vanaf 2014 als directeur van een school in Oost-Groningen. Ze vond het contrast tussen de werkbeleving in het bedrijfsleven en in het onderwijs interessant en haar interesse ging daarbij specifiek uit naar de werkbeleving van docenten in latere fasen van hun loopbaan. Ze oriënteerde zich op een promotieonderzoek over dit onderwerp en kon daar twee dagen per week mee aan de slag toen ze in 2018 ging werken bij de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen, eerst als docent onderwijskunde en pedagogiek en vanaf 2020 als opleidingsmanager.

Appendix

I. Beschrijving van de vier categorieën scholen o.b.v. schoolvisie

Omdat uit de exploratieve studies in hoofdstuk 2 en 3 niet duidelijk werd of de verschillen tussen de reguliere school en de vrijeschool konden worden verklaard door de pedagogisch-didactische component van de uitgesproken schoolvisie van de vrijeschool of door de (antroposofische) levensbeschouwelijke component, werden voor de vervolgstudies in hoofdstuk 4 en 5 vier categorieën scholen gekozen: Scholen zonder uitgesproken schoolvisie, scholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie, scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie en scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke en pedagogisch-didactische visie.

Scholen zonder uitgesproken visie

Voor de categorie 'scholen zonder uitgesproken visie' selecteerden we scholen die weliswaar op hun website en/of in hun schoolgids hun grondslag vermelden (vijf openbare scholen, één interconfessionele school en één katholieke school), maar die nergens beschrijven wat deze grondslag voor de school betekent of hoe deze wordt uitgewerkt. De pedagogisch-didactische schoolvisie van de scholen is omschreven in kernwoorden of zinnen zoals: "breed aanbod", "hier voel je je thuis", "respect voor elkaar" of: "ontdek je talent". Een heldere weergave van hoe de ideale school eruit ziet, inclusief een beschrijving van de doelen die de school nastreeft ontbreekt, evenals een vertaling van de schoolvisie naar het onderwijsaanbod. We noemen deze scholen in dit proefschrift reguliere scholen.

Scholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie

Op grond van de vrijheid van inrichting kennen we scholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie. Recent zijn dat bijvoorbeeld agorascholen, democratische scholen en scholen voor gepersonaliseerd onderwijs maar voor deze studie selecteerden we 'traditionele vernieuwingsscholen': montessori-, dalton- en jenaplanscholen. Het Nederlandse voortgezet onderwijs kent vijf jenaplanscholen (Nederlandse Jenaplan Vereniging, z.d.), 29 daltonscholen (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.) en veertien montessorischolen (Nederlandse Montessori Vereniging, z.d.). De vernieuwingsbeweging waaruit deze scholen voortkomen ontstond in de eerste helft van de vorige eeuw, waardoor – in tegenstelling tot nieuwe vernieuwingsscholen - voldoende tijd is geweest om de schoolvisie te concretiseren in een pedagogische en didactische aanpak.

De grondlegster van het montessorionderwijs, Maria Montessori (1870-1952) ging ervan uit dat ieder kind de behoefte heeft om zich te ontwikkelen en dat het de taak is van docenten om ieder kind te helpen om aangeboren talenten zo goed mogelijk te ontplooiën. De kern van montessorionderwijs wordt vaak daarom vaak omschreven als "leer mij het zelf te doen" (Rubinstein, 2008). Het daltononderwijs, gebaseerd op de ideeën van de Amerikaanse Helen Parkhurst (1886-1973), heeft drie pijlers: 'vrijheid in gebondenheid', hetgeen impliceert dat leerlingen moeten leren dat zij verantwoordelijk zijn voor hun eigen keuzes en dat zij hierover verantwoording kunnen afleggen aan de docent, 'zelfstandigheid' en 'samenwerking' (Wenke & Röhner, 1999). Het jenaplanonderwijs, dat in 1924 door de Duitser Peter Petersen (1884-1952) werd geïntroduceerd, gaat ervan uit dat ieder kind unieke talenten en een unieke leerstijl heeft. Kinderen hebben voor het ontwikkelen van hun identiteit persoonlijke relaties nodig en moeten leren om de verschillen tussen mensen te respecteren en te waarderen. In het jenaplanonderwijs wisselen groepswork en individueel work elkaar af en kinderen leren al jong om te plannen met dag- en weekschema's (Kirchert, 2009).

Hoewel montessori-, dalton- en jenaplanscholen verschillende accenten leggen, kunnen we voor de traditionele vernieuwingsscholen in algemene zin stellen dat het hun missie is om de mogelijkheden van iedere individuele leerling zo goed mogelijk te benutten om hen voor te bereiden op het functioneren in de samenleving. In de ideale school werken leerlingen op eigen niveau en in eigen tempo. Ze leren om zelfstandig te werken en om samen te werken, en deze beweging neemt daarmee expliciet afstand van klassikaal, frontaal onderwijs.

Scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie

Op grond van de vrijheid van richting kennen we bijzondere scholen. Niet alle bijzondere scholen hebben een uitgesproken levensbeschouwelijke visie. Met name op katholieke, en ook op een deel van de protestants-christelijke scholen is de schoolvisie eerder impliciet en is in de dagelijkse onderwijspraktijk weinig te merken van de levensbeschouwelijke overtuiging. Dat geldt niet voor gereformeerde scholen, die zich expliciet tot doel hebben gesteld om leerlingen als christen tot bloei laten komen en waar de Bijbel en God een centrale plaats hebben in het onderwijs. Er zijn in Nederland achttien gereformeerde scholen voor voortgezet onderwijs (Scholenkeuze.nl, z.d.). Deze scholen vermelden op de openingspagina van hun website bijvoorbeeld dat "de Bijbel en het geloof centraal staan." Van docenten op deze scholen wordt verwacht dat zij lid zijn van een geloofsgemeenschap en dat zij de identiteit van de school onderschrijven, ook letterlijk: sommige scholen vragen docenten bij

indiensttreding een identiteitsdocument te ondertekenen, andere scholen vermelden dat het tekenen van de arbeidsovereenkomst impliceert dat de docent zich verbindt aan het identiteitsdocument.

Scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke én pedagogisch-didactische visie

De laatste categorie scholen in het kwantitatieve deel van dit proefschrift wordt gevormd door vrijescholen, die een uitgesproken levensbeschouwelijke én pedagogisch-didactische visie hebben. Nederland heeft op dit moment 27 vrijescholen voor voortgezet onderwijs (Vereniging van vrijescholen, 2022). Vrijescholen zijn scholen voor bijzonder onderwijs, die de vrijheid van inrichting gebruiken om invulling te geven aan een op de antroposofische levensbeschouwing gebaseerde pedagogisch-didactische visie. De aanduiding ‘vrij’ heeft betrekking over ‘vrij van overheidsbemoeienis’, niet op ‘vrijheid voor leerlingen en docenten’, zoals soms wordt gedacht. Hoewel de vrijescholen ontstonden in de tijd van de andere traditionele vernieuwingsscholen, verschillen zij daar echt van omdat montessori-, dalton- en jenaplanonderwijs is gebaseerd op een specifieke pedagogische visie, terwijl vrijescholen voortkomen uit een levensbeschouwing. De grondlegger van de antroposofie, Rudolf Steiner (1861-1925) veronderstelde dat er een geestelijke wereld is die kan worden bereikt door innerlijke ontwikkeling. De opvattingen van Steiner over innerlijke ontwikkeling vormen de basis voor de pedagogisch-didactische visie van de vrijeschool (Kraai, 2013; Nijhuis, 2011). Vrijescholen schrijven op de openingspagina van hun website daarover bijvoorbeeld: “leerstof is ontwikkelingsstof, die wordt afgestemd om de levensfasen van het kind.” Kinderen hebben, om te “worden wie ze zijn” naast kennis ook een goed ontwikkeld gevoelsleven en een sterk lichaam nodig. Deze drieslag van ‘denken, voelen en willen’ is vertaald in een leerplan voor vier- tot achttienjarigen dat het fundament van het onderwijs vormt (Nijhuis, 2011). In het onderwijs op de vrijeschool worden nauwelijks lesmethodes gebruikt. Docenten maken het lesmateriaal veelal zelf. Daarnaast worden docenten op vrijescholen geacht om als team van opvoeders samen te werken. Er zijn na schooltijd ‘pedagogische vergaderingen’ die niet over resultaten gaan, maar over de ontwikkeling van kinderen. Ook schrijven docenten ieder jaar voor hun mentorleerlingen een getuigschrift, met een karakterisering: een geschreven beeld van een leerling, die de leerling kan gebruiken “als een wilsimpuls om zijn leven te veranderen.”

II. Contrastanalyses hoofdstuk 4
Tabel 19 Contrastanalyse voor gedeelde schoolvisie (interactie-effect)

loopbaan- fase	(I) schoolvisie	(J) schoolvisie	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c		Bonferroni aangepast significantie- niveau
							Lower Bound	Upper Bound	
0-4 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-1,658	0,387	285,191	<0,001	-2,419	-0,897	<0,001
		uitgesproken pedagogische visie	-1,837	0,271	158,656	<0,001	-2,372	-1,302	<0,001
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-1,727	0,280	150,533	<0,001	-2,280	-1,173	<0,001
5-14 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-1,171	0,209	62,536	<0,001	-1,589	-0,754	<0,001
		uitgesproken pedagogische visie	-,824	0,215	70,462	<0,001	-1,253	-0,395	0,003
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-,810	0,222	67,285	<0,001	-1,253	-0,367	0,006
15-24 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-,912	0,204	64,302	<0,001	-1,320	-0,504	<0,001
		uitgesproken pedagogische visie	0,096	0,229	85,028	0,676	-0,359	0,551	1,000
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-,571	0,205	53,652	0,007	-0,982	-0,161	0,087
>24 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-1,116	0,231	90,555	<0,001	-1,576	-0,656	<0,001
		uitgesproken pedagogische visie	-,715	0,214	71,448	0,001	-1,141	-0,289	0,016
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-,718	0,209	56,307	0,001	-1,137	-0,300	0,013

Tabel 20 Contrastanalyse voor gedeelde waarden en opvattingen (interactie-effect)

Loopbaan- fase	(I) schoolvisie	(J) schoolvisie	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c		Bonferroni aangepast significantie- niveau
0-4 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-6,796	1,602	271,756	<,001	2,540	-11,053	<0,001
		uitgesproken pedagogische visie	-5,181	1,132	142,670	<,001	-8,210	-2,151	<0,001
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-6,378	1,172	135,554	<,001	-9,516	-3,241	<0,001
5-14 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-4,496	0,887	58,771	<,001	-6,918	-2,073	<0,001
		uitgesproken pedagogische visie	-2,174	0,911	65,782	0,119	-4,652	0,304	0,239
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-3,110	0,942	62,778	,010	-5,676	-,544	0,019
15-24 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-3,063	,867	59,093	,005	-5,429	-,697	0,009
		uitgesproken pedagogische visie	-,391	,965	79,027	1,000	-3,003	2,222	1,000
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-2,569	,872	49,908	0,029	-4,964	-0,174	0,058
>24 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-4,759	,976	83,497	<,001	-7,396	-2,122	<0,001
		uitgesproken pedagogische visie	-2,669	,905	66,106	,026	-5,130	-,208	0,053
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-3,669	,888	52,534	<0,001	-6,105	-1,234	0,002



Tabel 21 Contrastanalyse voor onderling vertrouwen (interactie-effect)

Loopbaan-fase	(I) schoolvisie	(J) schoolvisie	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c		Bonferroni aangepast significantie-niveau
							Lower Bound	Upper Bound	
0-4 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-,1592	,680	186,942	,121	-,3404	,220	0,242
		uitgesproken pedagogische visie	-,1364	,507	81,943	,052	-,2735	,007	0,104
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-,1837	,527	78,344	,005	-,3,263	-,411	0,010
5-14 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-,874	,426	41,984	,280	-,2,054	,306	0,560
		uitgesproken pedagogische visie	-,727	,433	45,229	,601	-,1,923	,469	1,000
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-,791	,450	43,316	,516	-,2,035	,454	1,000
15-24 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	,158	,417	40,113	1,000	-,1,000	1,316	1,000
		uitgesproken pedagogische visie	,063	,452	52,473	1,000	-,1,176	1,302	1,000
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-,916	,426	35,735	,231	-,2,107	,275	0,462
>24 jaar ervaring	geen uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-,449	,455	54,144	1,000	-,1,695	,796	1,000
		uitgesproken pedagogische visie	-,704	,431	44,610	,656	-,1,893	,486	1,000
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-,855	,432	37,425	,331	-,2,059	,348	0,661

Tabel 22 Contrastanalyse voor gerichte, gezamenlijke professionalisering (hoofdeffect)

(I) loopbaanfase	(J) loopbaanfase	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	Sig.	Bonferroni aangepast significantie-niveau.	95% Confidence Interval for Difference ^c	
							Lower Bound	Upper Bound
0-4 jaar ervaring	5-14 jaar ervaring	-,295 [*]	,120	390,582	,014	0,043	-,531	-,059
5-14 jaar ervaring	15-24 jaar ervaring	,243 [*]	,087	389,046	,005	0,015	,073	,413
15-24 jaar ervaring	>24 jaar ervaring	-,069	,091	389,557	,451	1	-,248	,111

Tabel 23 Contrastanalyse voor gerichte, gezamenlijke professionalisering (interactie-effect)

Loopbaan- fase	() schoolvisie		Mean Difference (I-)	Std. Error	df	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c		Bonferroni aangepast significantie- niveau
	(I) schoolvisie						Lower Bound	Upper Bound	
0-4 jaar ervaring	geen	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-5,574	1,560	232,614	,003	1,422	-9,726	0,005
	uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische visie	-5,913	1,131	108,912	<,001	-2,039	-8,952	<,001
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-4,559	1,172	103,762	,001	-7,712	-1,405	0,002
5-14 jaar ervaring	geen	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-2,574	,918	49,902	,043	-5,097	-,051	0,086
	uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische visie	-2,072	,938	54,812	,188	-4,640	,495	0,376
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-1,465	,972	52,325	,826	-4,131	1,20	1,000
15-24 jaar ervaring	geen	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-2,482	,898	48,463	,048	-4,951	-,013	0,096
	uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische visie	-,831	,986	64,865	1,000	-3,515	1,852	1,000
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-,697	,910	42,070	1,000	-3,216	1,823	1,000
>24 jaar ervaring	geen	uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie	-2,473	,994	67,597	,092	-5,176	,230	0,184
	uitgesproken visie	uitgesproken pedagogische visie	-2,967	,932	54,368	,014	-5,519	-,416	0,028
		uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-2,339	,925	44,289	,090	-4,894	,216	0,181



Dankwoord

Alles wat ik in mijn loopbaan heb gedaan, heeft te maken met onderwijs. Ik ben ervan overtuigd dat inspirerende docenten van wie ik les kreeg, daaraan hebben bijgedragen. Drie van hen noem ik bij naam, omdat ze grote invloed hadden in mijn leven. De eerste is Bert Huiskes, die mijn mentor was in 4 vwo. De persoonlijke aandacht die Bert voor mij had in de vierde en vijfde klas, was cruciaal in mijn puberteit en kleurde wat voor docent ik zelf wilde zijn op de middelbare school. Pas toen ik zelf docent werd, heb ik me gerealiseerd hoeveel een docent kan betekenen in het leven van een puber. De tweede docent is Klaas van Veen. Over hem later meer. De derde docent die me inspireerde om te doen wat ik nu doe, is Anna Bosman. Toen ik in 2003 onderwijskunde ging studeren, gaf zij het vak Practicum Academische Vaardigheden aan eerstejaars studenten, die voor haar net zo belangrijk waren als vierdejaars. Anna's persoonlijke aandacht en haar onconventionele benadering van onderwijs en onderzoek hebben mijn enthousiasme voor de wetenschap aangewakkerd.

Als je tien jaar over een promotieonderzoek doet, kom je onderweg veel mensen tegen die je een tijdje met je meelopen en die je wilt bedanken voor wat ze hebben betekend in die periode.

Ik zou graag 'Willy' bedanken, de collega die tien jaar geleden een eerlijk antwoord gaf op de vraag: "waarom werk je hier?" Willy heeft ervoor gezorgd dat ik begon aan dit onderzoek, dat ik veel nieuwe kennis opdeed en dat dit proefschrift hier nu ligt. Willy weet dat zelf overigens niet.

Ook andere collega's, docenten en schoolleiders uit het voorgezet onderwijs wil ik bedanken. Allereerst: Martin en Eline voor het leggen van de contacten en de hulp bij de dataverzameling voor hoofdstuk 2 en 3. Verder: alle geïnterviewde docenten voor hun tijd en voor hun openheid. Voor hoofdstuk 4 en 5 heb ik onmisbare hulp gehad bij het ontwerp en het testen van de vragenlijst van tien docenten: Anke, Carlo, Eline, Ellen, Eva, Jolanda, Margriet, Marco, Tom en Vincent. De dataverzameling voor deze hoofdstukken was – zeker in coronatijd – niet gelukt zonder Ans, Ardan, Chris, Christine, Dorien, Ellen, Emma, Evelien, Henk, Johan, Jaap, Lisette, Maurice, Menno, Micha, Natascha, Noortje, Peter, Pieter, Ralph, Wouter en Yolanda. Natuurlijk wil ik alle docenten bedanken die de moeite hebben genomen om de vragenlijst in te vullen en terug te sturen. Veel dank ben ik verschuldigd aan de docenten die me wilden

helpen bij het bedenken en maken van de foto's voor dit proefschrift: Alex, Carmen, Dorien, Eline (alweer), Ellen, Gijs, Lisette, Roelof, Saskia, Stijn, Yannick. Ten slotte een woord van dank voor Jolanda: voor alle gesprekken over onderwijs, over loopbanen en voor de oppositie.

In de eerste jaren van mijn promotietraject werkte ik in het voortgezet onderwijs en deed daarnaast onderzoek als buitenpromovendus. Arend-Jan, Ine, Inge, Lidewij, Michelle, Tijmen en Bruno deden ook in deeltijd promotieonderzoek en samen vormden we een groepje. Het was voor mij als buitenpromovendus van grote waarde om bij dit groepje te horen. Later, toen ik bij de RUG in dienst kwam en het onderzoek een deel werd van mijn werk, vond ik meer 'lotgenoten'. Met Ine, Jennifer, Nienke, Irene en Lisa werkte ik op vastgelegde dagen of dagdelen in de UB, in een stilleruimte, een werkkamer of in 'de huisjes'. Op die dagen was ik altijd twee keer zo productief als op een dag alleen. Dank voor jullie partnerschap. Aan Jennifer ben ik óók dank verschuldigd voor haar hulp bij het klaarmaken en verzenden van de vragenlijsten. Met Ine heb ik het meeste lief en leed gedeeld tijdens mijn traject. Ze heeft me niet alleen geholpen om het tempo in mijn onderzoek te houden, maar ze heeft me ten behoeve van de factoranalyses ook geduldig wegwijs gemaakt in R. Samen met haar man Joeri maakte ik de video die ik gebruikte om mijn onderzoek te introduceren in coronatijd. Als paranimf bij haar promotie kreeg ik de kans om een keer van dichtbij mee te maken hoe een promotie verloopt.

Ook andere collega's van de Lerarenopleiding en de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen ben ik dankbaar voor alle ondersteuning die ze hebben geboden tijdens het traject. Siebrich, die minstens honderd keer "kill your darlings" tegen me heeft moeten zeggen en die me bij het schrijven van mijn eerste artikel leerde hoe je een artikel 'strak' moet schrijven. Ellen, voor het gouden advies om vier artikelen te schrijven in plaats van een boekje, en voor het meedenken over het ontwerp van de vragenlijst. Marieke, die met haar achtergrond als demograaf goede tips gaf voor de weergave van data over docenten en scholen. Marjon, voor de intervisiebijeenkomsten met promovendi van de lerarenopleiding. Alle collega's van het secretariaat, en Sindy in het bijzonder, voor haar onmisbare rol bij het versturen van de vragenlijsten en het invoeren van de data. Karin en Mirte, die als student-assistent zeker in de laatste fase van mijn onderzoek een heleboel klusjes nauwkeurig en adequaat voor me hebben opgeknapt. Kees, mijn leidinggevende, die in de laatste maanden actief meedacht over waar ik de tijd voor mijn onderzoek vandaag kon halen. Michelle die me als directe



collega in het managementteam van de lerarenopleiding in het laatste half jaar enorm uit de wind heeft gehouden door eindeloos veel directiewerk van me over te nemen en op te vangen. Zonder haar was het niet gelukt om voor de zomer klaar te zijn.

Mijn promotieonderzoek voltrok zich grotendeels in Groningen, ver weg van mijn Twentse familie. Toch wil ik mijn moeder Aukje en mijn vader Albert en zijn vrouw Sandra bedanken voor hun interesse en hun trots. Een speciaal woord van dank voor mijn stoere politie-zusje Judith. Zij kan zo stralend en inspirerend vertellen over haar werk, dat iedereen spontaan zin zou krijgen om óók bij de politie te gaan. Tijdens het schrijven van dit proefschrift heb ik daar vaak aan gedacht. Oom Bert en tante Ann, bij wie we thuis konden komen, wil ik hier ook noemen. Ann kan mijn promotie helaas niet meer meemaken. Met Bert, die aan onze faculteit bij Nieuwenhuis wijsgerige filosofische pedagogiek studeerde, heb ik scherpe, inspirerende gesprekken over onderwijs. Ten slotte een woord van dank voor de familie Benders-Diederer. Toen ik tien jaar geleden een relatie kreeg met Nol, kreeg ik er een nieuwe familie bij, die een warme betrokkenheid toonde bij wat ik aan het doen was. Tilla kan mijn promotie helaas niet meer meemaken, maar in gedachten is ze erbij.

In het laatste jaar van mijn promotieonderzoek ontmoette ik Influence. Hij vluchtte zeven jaar geleden uit Nigeria, waar hij vreselijke dingen meemaakte. Als vluchteling in Europa bleef hem helaas ook weinig narigheid bespaard. Toch bleef hij positief. Hij vecht voor een mooie toekomst voor zijn vrouw en zijn kinderen. Als me in de laatste fase van mijn onderzoek de promotiemoed in de schoenen zonk, hoefde ik alleen aan Influence te denken om te weten: dit valt mee, mijn problemen zijn luxeproblemen.

Tijdens mijn promotie op 2 november zijn Jetse en Rob mijn paranimfen. Met beiden werkte ik in het voortgezet onderwijs samen in een managementteam. Ze waren fantastische teamleiders, met wie ik, ook nadat we niet meer met elkaar werkten, mooie gesprekken over onderwijs en over docenten kan voeren, én met wie ik ook enorm kan lachen. Het is een feest dat zij mijn paranimfen willen zijn.

Voor een promovendus zijn de begeleiders belangrijke mensen in het traject. Ik had me geen betere copromotor kunnen wensen dan Cor. Hij weet hoe je een leerproces van een zelfstandig werkend wetenschapper zo optimaal mogelijk kan laten verlopen. Hij stelde kritische vragen, waardoor ik gedwongen werd goed na te denken over keuzes en waardoor mijn onderzoek echt ‘van mij’ werd. Maar hij stuurde me soms

ook precies op het goede moment een artikel dat hij “toevallig” was tegengekomen. Hij hielp me over de drempel van het schrijven in het Engels. Hij legde factoranalyses begrijpelijk uit: “Je moet eerst onkruid wieden en als je wat goede groenten en kruiden overhoudt kun je een fijne maaltijd bereiden. Als je wilt dat je gasten terugkomen, helpt het als je weet wat goed combineert en wat niet.” Als een artikel werd afgewezen door een tijdschrift, kwam hij meteen binnenlopen om te zeggen dat dat er nou eenmaal bij hoort en om Del Boy uit ‘only Fools and Horses’ te citeren: He (she) who dares, wins. Niet opgeven, maar gewoon nog een keer proberen. Het is jammer dat Cor met pensioen gaat, want ik had alle promovendi na mij ook zo’n copromotor gegund.

Klaas, mijn promotor, was ooit mijn opleider toen ik docent Nederlands werd. Hij was zelf onderwijskundige en inspireerde me om naast mijn baan als docent Nederlands de studie onderwijskunde te volgen. Ik had contact met Klaas nadat mijn collega Willy de legendarische woorden “ik kan niks anders” had uitgesproken. Om Willy en andere collega’s beter te begrijpen, wilde ik aanvankelijk arbeids- en organisatiepsychologie studeren, maar Klaas raadde me aan om gericht onderzoek te doen naar mijn specifieke vragen. Het werd een promotieonderzoek en Klaas werd mijn promotor. In de periode tot 2018 beperkte mijn onderzoekstijd zich tot een dagdeel per week naast een baan als directeur in het voortgezet onderwijs, maar in 2018 attendeerde Klaas me op een vacature bij de Lerarenopleiding. In die baan zou ik twee dagen per week tijd hebben om aan mijn onderzoek te werken. Toen werd het echt serieus. Ik kan dus wel zeggen dat niemand zoveel invloed heeft gehad op mijn loopbaan als Klaas.

Er is maar één persoon zonder wie het echt niet gelukt was om dit onderzoek af te ronden. Dat is Nol. Tien jaar lang heeft hij tijdens wandelingen, tijdens vakanties, tijdens de borrel, etentjes en autoritten mijn verhalen over docenten en over scholen moeten aanhoren. Tien jaar lang kreeg hij minimaal eens per week de vraag om ergens over mee te denken, te brainstormen, zijn mening te geven, zijn kennis te delen en artikelen te lezen en te redigeren. Tien jaar lang hield hij mij uit de wind en stond het eten op tafel als ik thuiskwam. Als mensen vroegen hoe ik dat deed: een drukke managementbaan combineren met een promotietraject, dan kon ik eigenlijk alleen maar antwoorden dat dat werd mogelijk gemaakt door Nol. Zonder hem was het echt niet gelukt. Lieve Nol, wat fijn dat je er bent. Het leven is mooier met jou. We gaan er na 2 november nóg meer van genieten samen.



