

CONCEPT INTEGRATIEF EINDRAPPORT

## **Drie professionaliseringsinitiatieven onder de loep: de professionele ruimte van leraren in de context van professionele leergemeenschappen, de promotiebeurs en traineeships voor leraren**

**Paulien Meijer<sup>1</sup>, Helma Oolbekkink<sup>1</sup>, Han Leeferink<sup>1</sup>, Harmen Schaap<sup>1</sup>,  
Jacobiene Meirink<sup>2</sup>, Anna van der Want<sup>2</sup>, Rosanne Zwart<sup>3</sup>, Monika Louws<sup>3</sup>,  
Itzél Zuiker<sup>3</sup>**

Met medewerking van Wilfried Admiraal<sup>2</sup> en Jan van Tartwijk<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit

<sup>2</sup>Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding,  
Onderwijsontwikkeling en Nascholing, Universiteit Leiden

<sup>3</sup>Centrum voor Onderwijs & Leren, Universiteit Utrecht





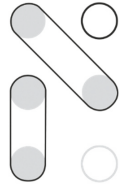


**Drie professionaliseringsinitiatieven onder de loep:  
de professionele ruimte van leraren in de context van  
professionele leergemeenschappen, de promotiebeurs en  
traineeships voor leraren**



Dit onderzoek is gesubsidieerd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), <https://www.nro.nl/kb/405-14-403-zeggenschap-en-professionele-ontwikkeling-van-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs>, project 405-14-403, met als officiële titel: Professionaliseringsinitiatieven in het voortgezet onderwijs nader bekeken: professionele ruimte van leraren in relatie tot schoolontwikkeling en -organisatie. Zie ook [www.professioneleruimte.info](http://www.professioneleruimte.info). Onderliggend rapport vormt een integratie van de vier deelstudies.





## Managementsamenvatting

In de media worden kritische uitspraken gedaan over de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs, de motivatie van leerlingen en de status van het leraarsberoep. Zowel bij beginnende als ervaren leraren wordt bijvoorbeeld een lage arbeidstevredenheid geconstateerd, maar ook een hoge mate van (ervaren) werkdruk en een gebrek aan professionele ruimte. In dit beleidsmatige onderzoek zoomen we in op professionele ruimte van leraren in het voortgezet onderwijs. De Onderwijsraad (2016) beschrijft dat professionele ruimte een kenmerk is van professioneel handelingsvermogen van leraren, wat mede wordt bepaald door afstemming tussen competenties van leraren en structuur en cultuur van scholen. Een duidelijke en systematische onderbouwing voor deze aannames met betrekking tot professionele ruimte ontbreekt echter nog.

In dit project zijn vier deelstudies uitgevoerd die gezamenlijk meer inzicht bieden in de opvattingen over professionele ruimte en de dynamiek van professionele ruimte binnen drie professionaliseringsinitiatieven: 1) bovenschoolse professionele eergemeenschappen (PLG's), 2) Eerst de Klas/Onderwijsstraineeship en 3) de promotiebeurs voor leraren. Professionele ruimte is zowel bekeken vanuit het perspectief van leraren als van schoolleiders. Het systematisch bekijken van deze initiatieven is relevant omdat het sinds 2011 vanuit overheidswege geldende initiatieven zijn. Deze initiatieven zijn voornamelijk rand voorwaardelijk ingestoken, blijkend uit bijvoorbeeld de financiële middelen om tijd voor onderzoek te genereren of om samenwerking mogelijk te maken. Hierbij is er een relatief groot aantal vrijheidsgraden voor de inhoudelijke en procesmatige vormgeving op het niveau van scholen en de individuele leraar. De initiatieven verschillen bijvoorbeeld in de mate van individuele of collectieve oriëntatie, te weten voornamelijk individueel (d.i. promotiebeurzen), deels individueel en deels collectief (d.i. onderwijsstraineeships/Eerst de Klas) en voornamelijk collectief (d.i. professionele leergemeenschappen).

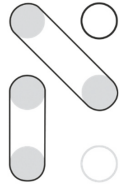
Onderzocht is welke opvattingen leraren en schoolleiders hebben over professionele ruimte van leraren en welke rol zij daarbij voor zichzelf en voor de ander zien. Daarnaast is in kaart gebracht op welke manier leraren en schoolleiders de professionele ruimte in de praktijk ervaren en (in geval van leraren) benutten, gericht op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Vanwege het doel om meer inzicht te krijgen op wat professionele ruimte nu precies is en welke vormen het kent in de onderwijspraktijk is er voor een kwalitatief onderzoek gekozen waarbij de nadruk heeft gelegen op het in kaart brengen van de dynamiek van professionele ruimte.



De resultaten laten een *onderscheid* zien tussen 1) leraren die professionele ruimte opvatten als het *krijgen* van mogelijkheden; 2) leraren die het opvatten als het *creëren* van mogelijkheden en 3) leraren die het opvatten als het *gevoel van vrijheid* om iets te kunnen/mogen doen. Een ander gevonden onderscheid betreft enerzijds leraren die professionele ruimte opvatten als iets wat van henzelf is, waar zij zelf het initiatief moeten nemen om de ruimte te vergroten, en anderzijds leraren die professionele ruimte zien als iets wat ontstaat in interactie met anderen, waarbij ruimte voor het individu in overleg/afstemming met leerlingen, collega's en schoolleiding tot stand komt. Professionele ruimte wordt niet alleen door henzelf ervaren of benut, maar er zijn meerdere manieren waarop professionele ruimte tot uiting komt (bijvoorbeeld krijgen, creëren en onderhandelen). Tenslotte, de categorie van opvattingen die in de meeste interviews naar voren komt, is het benutten van zelf gecreëerde/georganiseerde mogelijkheden voor eigen (individuele) professionele ontwikkeling. Wisselender wordt gesproken over professionele ruimte als onderdeel van of ten bate van schoolontwikkeling. Belangrijke factoren die daarbij een rol spelen zijn het (team)leiderschap in de school en de aanwezigheid van en de invloed op een professionele leercultuur.

De resultaten laten een duidelijk verschil zien tussen de opvattingen van leraren in de *verschillende initiatieven*. Leraren met een promotiebeurs vatten professionele ruimte veelal op als het benutten van (al dan niet zelf gecreëerde) mogelijkheden om zich professioneel te ontwikkelen en om hun opgedane (onderzoeks)expertise in te zetten in de schoolcontext. Voor veel trainees betekent professionele ruimte het benutten en creëren van ontwikkelmogelijkheden voor het onderwijs en het idee hebben dat je op je eigen manier mag lesgeven en je eigen ideeën mag inbrengen in de school. Naast individuele ontwikkelmogelijkheden creëren en benutten, benadrukken vooral PLG-deelnemers de totstandkoming van collectieve ontwikkeling in een school.

*Schoolleiders* geven in de interviews aan dat ze verschillende rollen innemen ten aanzien van professionele ruimte gericht op professionele ontwikkeling van leraren in de drie initiatieven. Bij de PLG's zien zij met name professionele ontwikkeling als een eigen verantwoordelijkheid van de deelnemende leraren en hun rol is faciliterend van aard. De schoolleiders van trainees zijn niet alleen faciliterend maar proberen zoveel mogelijk maatwerk te leveren door zowel te ondersteunen, te coachen als uit te dagen. Schoolleiders van leraren met een promotiebeurs zien voor zichzelf niet alleen een faciliterende rol weggelegd maar vinden het daarnaast ook belangrijk om tijd te investeren in bijvoorbeeld informele gesprekken over de voortgang van het promotieonderzoek. Met betrekking tot schoolontwikkeling, onderschrijven alle schoolleiders dat het moeilijk is voor leraren, in welk initiatief dan ook, een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. Zij beschrijven daarin hun



rol wel verschillend, maar deze verschillen zijn niet specifiek te koppelen aan het professionaliseringsinitiatief. Een aantal schoolleiders gaf aan dat het de verantwoordelijkheid is van leraren zelf om de vertaalslag te maken van opgedane kennis uit bijvoorbeeld de PLG of het promotieonderzoek naar de eigen schoolpraktijk. Andere schoolleiders zeiden hier een meer actieve rol in te nemen door samen met leraren te zoeken naar bijvoorbeeld mogelijkheden voor integratie van opbrengsten in het bestaande curriculum. De schoolleiders van een aantal trainees gaf aan voor zichzelf een rol te zien in het bespreekbaar maken van verschillende bestaande visies in de school waardoor de pogingen van trainees om bij te dragen aan schoolontwikkeling mogelijk succesvoller zouden kunnen zijn.

Resultaten uit de vier deelstudies leveren ieder een bijdrage aan de kennis over hoe professionalisering van leraren werkt en ingrijpt op de professionele ruimte. Door onderzoek te doen in drie specifieke professionaliseringsinitiatieven is het niet mogelijk om conclusies te trekken over de manier waarop professionele ruimte ervaren wordt door leraren in andersoortige (professionaliserings)initiatieven. De betrokken leraren waren echter werkzaam in verschillende schoolorganisaties waardoor de zeggingskracht niet zonder meer beperkt blijft tot de drie initiatieven. Hieronder formuleren we daarom op basis van de inzichten die we opgedaan hebben toch een aantal denkrichtingen rondom professionele ruimte mee voor actoren op verschillende niveaus.

#### *Aanbevelingen voor beleidsmakers op nationaal niveau*

- Investeer *blijvend* in meerjarige professionaliseringsinitiatieven voor leraren en besteed daarbij aandacht voor de noodzakelijke randvoorwaarden (waaronder afgestemde professionele ruimte voor leraren). We hebben gezien dat professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling rust en de tijd vraagt voor het creëren van de noodzakelijke randvoorwaarden in scholen.
- Prioriteer *professionalisering voor schoolleiders* gericht op hun rol bij professionele ruimte. Hierover kan bijvoorbeeld nagedacht worden in termen van uitwisseling tussen schoolleiders over verschillen in opvattingen en manieren waarop zij professionele ruimte vormgeven in de eigen organisatie. Deze vorm van professionalisering zou vervolgens gewaardeerd kunnen worden in het kader van het register voor schoolleiders. Hiervoor kunnen de door ons ontwikkelde vignetten gebruikt worden, omdat hier situaties beschreven worden waarin schoolleiders wordt gevraagd om hun opvattingen en handelen te expliciteren (zie Zwart et al., 2017).



#### Aanbevelingen voor bestuurders en schoolleiders

- Voer als schoolleider *continue dialoog* met leraren. Bespreek terugkerend welke verwachtingen er op dit vlak leven en wat dit betekent voor bijbehorende verantwoordelijkheden, steeds gekoppeld aan de ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling.
- *Versterk/verbeter* de *leercultuur* in secties/teams. Samen onderwijs ontwikkelen en van en met elkaar leren is iets dat hoog op veel ontwikkelagenda's staat, maar nu vaak onder andere door roostering en hoge (ervaren) werkdruk niet mogelijk is. Wanneer dit wel belangrijk wordt gevonden, moet er serieus nagedacht worden over alternatieve en vernieuwende manieren van het inrichten van dagelijkse praktijk van de leraar (minder uren, kleinere klassen, andere schoolinrichting) waardoor er letterlijk ruimte ontstaat voor samen leren.

#### Aanbevelingen voor lerarenopleidingen en nascholing

- Besteed expliciete *aandacht* aan het leren benutten en *creëren* van professionele ruimte van leraren in scholen en wat dat betekent voor de competenties van (startende) leraren. We hebben gezien dat vooral ruimte creëren soms geen gemakkelijke opgave kan zijn.

#### Aanbevelingen voor leraren

- Neem initiatief en probeer je professionele ruimte op een intentionele en actieve manier te vergroten en af te stemmen met je directe omgeving. Zowel voor professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling is het van belang verwachtingen te bespreken, af te stemmen en te zoeken naar mogelijkheden voor verbreding en verdieping. Koppel het afstemmen van professionele ruimte zoveel waar kan aan (de meerwaarde voor) het leren van leerlingen, gerelateerd aan actuele ontwikkelingen en schoolbeleid.
- Probeer zoveel mogelijk in 'teams' professionele ruimte te benutten en te creëren. We bedoelen dan niet alleen bestaande teams (bijvoorbeeld secties of PLG's), maar ook teams van leraren die een gemeenschappelijke visie of ambitie hebben en daarmee actief aan de slag willen (bijv. vakoverstijgend werken aan een specifiek thema of bovenschools vakspecifiek). Hierbij dient dan wel sprake te zijn van een positieve leercultuur binnen de teams.



## Inhoudsopgave

<b>1. Algemene inleiding</b>	p. 7
1.1 Professionele ruimte: debat en ontwikkelingen	p. 7
1.2 Opbouw rapport	p. 13
1.3 Context drie initiatieven	p. 13
1.4 Methode	p. 14
1.4.1 Design	p. 14
1.4.2 Dataverzameling	p. 15
1.4.3 Analyse	p. 16
<b>2. Resultaten</b>	p. 19
2.1 Opvattingen en dynamiek van professionele ruimte	p. 19
2.1.1 Opvattingen van leraren over professionele ruimte	p. 19
2.1.2 De dynamiek van professionele ruimte in de drie initiatieven	p. 23
2.2 Factoren die de professionele ruimte bevorderen of belemmeren	p. 24
2.2.1 Algemene factoren	p. 24
2.2.2 De rol van de factoren binnen de drie initiatieven	p. 27
2.3 Professionele en schoolontwikkeling binnen de initiatieven: de perceptie van leraren en schoolleiders	p. 28
2.3.1 Professionele ontwikkeling	p. 28
2.3.2 Schoolontwikkeling	p. 31
2.4 Verschillen tussen de professionaliseringsinitiatieven	p. 34
<b>3. Conclusie</b>	p. 38
3.1 Reflectie op begrip professionele ruimte	p. 38
3.2 Naar een aanscherping van professionele ruimte	p. 39
3.3 Reflectie op het onderzoek	p. 41
3.4 Beleidsaanbevelingen: synthese	p. 41
3.2 Naar een aanscherping van professionele ruimte	
<b>Referenties</b>	p. 46







## 1. Algemene inleiding

### 1.1 Professionele ruimte: debat en ontwikkelingen

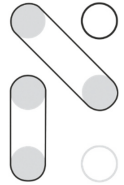
#### *Het belang van professionele ruimte voor leraren*

Het onderwijs en daarmee ook het beroep van leraar staat volop in de aandacht. In de media worden kritische uitspraken gedaan over de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs, de motivatie van leerlingen en de status van het leraarsberoep in zowel het PO, VO, MBO en HO. Door deze kritiek is er in diverse beleidsstukken meer aandacht gekomen voor de kwaliteit van de leraar (Ministerie van OCW, 2011; VO Raad, 2014). De kwaliteit van leraren wordt gezien als een cruciaal element in het geven en ontwikkelen van goed onderwijs. Om de kwaliteit van leraren te bevorderen is onder andere de Lerarenagenda 2013-2020 opgesteld met daarin 7 agendapunten waaronder: *Leraren, schoolleiders en schoolbesturen maken van scholen lerende organisaties*. Dit doel wordt door het ministerie als volgt omschreven: "Leraar, lerarenteam, leidinggevende en bestuur bouwen samen aan een lerende cultuur waarin continu wordt gewerkt aan verbetering van de onderwijskwaliteit. De leraar heeft daarbij voldoende *professionele ruimte*, interessante ontwikkelmogelijkheden en carrièreperspectief, zoals specialisatie, onderzoek of coaching" (Ministerie van OCW, 2013, p.21).

Relatief veel beginnende leraren verlaten echter al redelijk snel het beroep, vaak vanwege lage arbeidstevredenheid, welzijn en (ervaren) werkdruk. Door ervaren leraren wordt eveneens hoge werkdruk gerapporteerd, maar ook een gebrek aan professionele ruimte (Wartenbergh-Cras et al., 2013). Onlangs heeft de VO-raad het voorstel gelanceerd om meer uren beschikbaar te stellen voor het ontwikkelen van onderwijs in de school door leraren. Dit wordt ondersteund door recent onderzoek van Admiraal et al. (2016), die pleitten voor een reductie van het aantal lesuren voor leraren en het systematisch inplannen van overlegtijd tussen leraren.

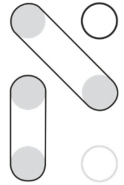
Ook de Nederlandse overheid neemt maatregelen om de positie van de leraar te versterken. Deze maatregelen zijn soms algemeen van aard (bijvoorbeeld functiemix), en soms gericht op specifieke (tekort)vakken (bijvoorbeeld Dudoc-A en Dudoc-B) en groepen, zoals aanstaande leraren (academische opleidingsscholen, Onderwijstraineeship, Eerst de Klas), beginnende leraren (Begeleiding Startende Leraren) en ervaren leraren (Professionele Leergemeenschappen, Promotiebeurs voor leraren).

In de toenemende aandacht voor de kwaliteit van leraren is het begrip *professionele ruimte* een belangrijke plek gaan innemen, omdat algemeen verwacht wordt dat professionele ruimte niet alleen verband houdt met (individuele) professionele ontwikkeling van leraren, maar ook met schoolontwikkeling. Het recent verschenen rapport van de Onderwijsraad spreekt in dit



verband over 'een ander perspectief op professionele ruimte' (september 2016), om aan te geven dat professionele ruimte verder gaat dan de individuele professionaliteit van leraren. De verwachting is, dat wanneer leraren professionele ruimte ervaren en benutten (in continue afstemming met de school), dit leidt tot professionele ontwikkeling van leraren. Wanneer de professionele ruimte daarnaast ook een gezamenlijke (collectieve) invulling krijgt, wordt verondersteld dat professionele ruimte kan leiden tot schoolontwikkeling. Professionele ontwikkeling kan geduid worden als het proces van activiteiten die leraren ondernemen en die leiden tot veranderingen in de dagelijkse praktijk van leraren, en/of hun kennis en opvattingen, (o.a. Zwart, 2007; Meirink, 2007; Hoekstra, 2007). Professionele ontwikkeling vraagt bewustwording van eigen kwaliteiten of leerpunten, waaronder ook motivatie om te leren kan worden geschaard. Met betrekking tot schoolontwikkeling refereren we aan het proces van continue en collectieve verbetering van bestaande praktijken, zoals beschreven door Hopkins en Reynolds (2001). Schoolontwikkeling verwijst naar *"...a set of processes, managed from within the school, targeted both at pupil achievement and the school's ability to manage change—a simultaneous focus on process and outcomes"* (Potter, Reynolds & Chapman, 2002, p. 244). Schoolontwikkeling kan verschillende uitkomsten hebben: verbetering van leerresultaten van leerlingen, van onderwijspraktijken, cultuurverandering en een groeiend vermogen tot schoolontwikkeling.

Het is echter de vraag of initiatieven om professionele ruimte voor leraren te creëren zonder meer leiden tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. We willen daarom eerst beschrijven wat professionele ruimte van leraren precies is en begrijpen hoe het zich in de dagelijkse praktijk van leraren manifesteert, voordat er gedegen beleidsgerichte aanbevelingen gedaan kunnen worden die daadwerkelijk kunnen leiden tot een verbetering van de praktijk. We streven daarbij naar praktijk waarin leraren de ruimte ervaren, benutten en creëren om zich te ontwikkelen en bij te dragen aan de ontwikkeling van hun professionele omgeving (in bijvoorbeeld de sectie of de school). Een dergelijke praktijk kan tegelijkertijd een aantal vragen oproepen. Verschillen individuele leraren in hun perceptie van professionele ruimte? Kun je teveel of te weinig professionele ruimte krijgen of ervaren? Leidt het ervaren van ruimte daadwerkelijk tot het benutten van ruimte ten behoeve van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling? Wie of wat hebben/heeft er invloed op het ervaren en benutten van professionele ruimte? Deze vragen worden in dit project onderzocht in relatie tot drie actuele professionaliseringsinitiatieven die op verschillende manieren professionele ruimte van leraren beogen te vergroten voor professionele ontwikkeling en in het verlengde daarvan schoolontwikkeling: Eerst de Klas/Onderwijstraineeship (EdK/OTS), professionele leergemeenschappen (PLG's) en de promotiebeurs voor leraren.



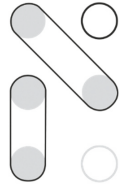
## Naar een omschrijving van professionele ruimte

Professionele ruimte is een begrip dat in de Nederlandse context wordt gebruikt en in de internationale literatuur nauw verwant is aan het concept 'teacher agency' (Oolbekink-Marchand et al, 2017). In dit onderzoek baseren we ons daarom deels op literatuur over agency om professionele ruimte verder te conceptualiseren (Vähäsantanen, 2015). Vanwege de Nederlandse onderwijscontext wordt in dit rapport steeds 'professionele ruimte' als centrale term gebruikt.

De beschrijving van professionele ruimte is in de afgelopen jaren steeds verder ontwikkeld. Zo werd er bij de opkomst van de roep om professionele ruimte eind jaren '90 in Nederland gerefereerd aan professionele ruimte als zeggenschap of autonomie van leraren, zoals ook in meer actuele beleidsstukken terug te zien is. Professionele ruimte wordt dan gezien als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over hun onderwijspraktijk en hun eigen professionele ontwikkeling kunnen sturen (Onderwijsraad, 2013, zie ook Andersen, 2012). Hierbij is professionele ruimte meer 1) een zelfgekozen vorm van autonomie van de individuele leraar, en 2) een gegeven waarvoor geldt 'hoe meer, hoe beter'. Diepstraten en Evers (2012) concludeerden dat leraren zich competent voelen om zeggenschap uit te oefenen over hun professionele ontwikkeling. Leraren bleken te verschillen in hoe zij professionele ruimte ervaren en deze verschillen bleken groter dan hoe zij verschillen in bekwaamheid ervaren. Tevens concludeerden zij dat leraren nauwelijks professionele ruimte ervaren, en nog nauwelijks bewust sturing geven aan hun eigen professionele ontwikkeling.

In recenter onderzoek wordt professionele ruimte van leraren gekenmerkt als voortdurend in verandering door interactie met structuur- en cultuurkenmerken van de omgeving. Professionele ontwikkeling en schoolverbetering worden binnen deze interactie gerealiseerd, zo is het idee (Imants, Wubbels & Vermunt, 2013; Luttenberg, Imants & van Veen, 2013). Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen ervaren en benutte professionele ruimte. *Ervaren* professionele ruimte verwijst naar de door de leraar gepercipieerde ruimte in de schoolcontext om zowel binnen zijn/haar lespraktijk als binnen de school te handelen, en zijn/haar eigen professionele ontwikkeling te kunnen sturen (Hupe, 2009). De mate waarin leraren hun professionele ruimte ervaren lijkt een sterkere invloed te hebben op de manier waarop leraren hun professionele ruimte *benutten*, dan een feitelijke of meer objectieve ruimte (Imants et al., 2013; Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard, & Imants, 2009; Ellström, Ekholm & Ellström, 2008).

In dit project sluiten we hierbij aan en omschrijven we professionele ruimte als de ruimte die leraren ervaren om hun expertise in te zetten ten bate van onderwijsverbetering in brede zin. We nemen aan dat professionele ruimte altijd een *richting* heeft, bijvoorbeeld richting professionele ontwikkeling of richting schoolverbetering en ontwikkeling. We nemen aan dat deze ruimte ontstaat in voortdurende *afstemming* tussen leraren en hun omgeving (zie Kessels, 2012).



Daarbij nemen we ook aan dat professionele ruimte *dynamisch* is en dus kan veranderen in de loop van de tijd (Priestley, Biesta & Robinson, 2015).

In de beleidsinitiatieven die de context vormen van dit onderzoek 'krijgen' leraren allemaal professionele ruimte, bijvoorbeeld in de vorm van uren. We veronderstellen echter dat de gekregen ruimte niet perse gelijk is aan de ervaren of gepercipieerde ruimte van leraren. Daarom zijn we in dit project vooral opzoek naar de *interpretatie* van leraren en schoolleiders van de professionele ruimte. Daarmee staat de beschrijving van het begrip professionele ruimte in dit project van tevoren niet vast, maar starten we vanuit een algemene beschrijving. Het meer precies in kaart brengen en aanpassen van de beschrijving van professionele ruimte is een gewenste opbrengst van dit onderzoek. Daarbij is het expliciet de vraag hoe het begrip 'professionele ruimte' zich in elk van de onderzochte initiatieven manifesteert opdat gekomen kan worden tot een genuanceerd inzicht in dit begrip. In de afsluitende paragraaf van dit hoofdstuk komen we terug op deze beschrijving en presenteren we op basis van ons onderzoek een nieuwe beschrijving van professionele ruimte.

### ***Factoren die professionele ruimte beïnvloeden***

Professionele ruimte wordt beïnvloed door zowel persoonlijke factoren als contextuele factoren. Ook deze factoren zien we in dit project niet als 'vaststaand', maar als factoren die in de tijd veranderen of die zich per context op een verschillende manier kunnen manifesteren. Priestley et al. (2015) laten zien dat bijvoorbeeld de professionele geschiedenis en de verwachtingen die leraren hebben mede invloed heeft op de evaluatie van de professionele ruimte. Ook andere persoonlijke kenmerken van leraren zoals de mate van expertise, motivatie, de manier van leren, de individuele bekwaamheidsperceptie en doelmatigheidsbeleving worden verondersteld een rol te spelen bij professionele ruimte (De Brabander & Martens, 2010).

Op het niveau van de schoolorganisatie kan professionele ruimte beïnvloed worden door *school-specifieke structurele en culturele kenmerken* zoals de mate van hiërarchie en sturing via regels in schoolorganisaties (Kessels, 2012; Priestley et al., 2015). Een hiërarchische organisatie of een organisatie die sterk regelgestuurd is, verkleint de feitelijke professionele ruimte (Ten Have et al., 2010). Daarnaast speelt de sociale werkomgeving een rol waarin leraren mogelijkheden krijgen om deel te nemen aan bijvoorbeeld professionele netwerken, professionele leergemeenschappen en conferenties (Poell, Van Dam, & Van den Berg, 2004), maar ook de collegiale- en managementondersteuning in schoolorganisaties (Diepstraten & Evers, 2012). Dit betekent dat ook de drie professionaliseringsinitiatieven die in dit onderzoek centraal staan onderdeel gaan uitmaken van de professionele context van leraren, en daardoor inherent impact hebben op de professionele ruimte van leraren. Leraren en schoolleiders verschillen echter in hun perceptie over de mate waarin deze leercultuur aanwezig is binnen de school



(Wartenbergh-Cras et al., 2013), maar duidelijk is dat (school)leidingen een positieve invloed kunnen uitoefenen op de leercultuur in schoolorganisaties ten einde de professionele ruimte van leraren te bevorderen (Carson, Tesluk, & Marrone, 2007; Pearce & Conger, 2003). DeRue en Ashford (2010) refereren in dit verband aan een proces van 'claiming and granting', waarbij professionele ruimte in interactie met collega's 'opgeëist' dan wel 'toegekend' wordt. We nemen aan dat de mate waarin leraren professionele ruimte ervaren en benutten varieert en afhankelijk is van de interactie tussen leraren onderling, de specifieke context van de school en individuele kenmerken van een leraar (Hulsbos e.a., 2012).

### ***De context van het onderzoek***

De professionaliseringsinitiatieven Eerst de Klas en Onderwijstraineeship (EdK/OTS), professionele leergemeenschappen (PLG's) en de promotiebeurs vormen de context van dit onderzoek. Het gaat in dit rapport niet om een ex post beleidsevaluatie van deze drie initiatieven (Herrick & Sarewitz, 2000), maar om illustraties van de manifestatie van professionele ruimte in de context van de drie professionaliseringsinitiatieven. Er worden dus geen uitspraken gedaan over bijvoorbeeld de effectiviteit van de initiatieven afzonderlijk. Er is juist gekozen voor deze door OC&W gesubsidieerde initiatieven omdat ze alle drie in de kern de professionele ruimte van leraren in beweging beogen te zetten. Ten eerste, door leraren te laten participeren in minstens twee verschillende contexten: universiteit en school bij promotiebeurs; de PLG en de school bij de PLG's; de lerarenopleiding, bedrijfsleven en school bij EdK/OTS. In recente literatuur over 'boundary crossing' wordt participatie in verschillende contexten gezien als een leermogelijkheid (Akkerman & Bakker, 2011). Ten tweede, door een sterke gerichtheid op professionele ontwikkeling van leraren én op schoolontwikkeling. Zo wordt er bij de promotiebeurs voor leraren verondersteld dat het onderzoek bijdraagt aan de verdere ontwikkeling van het onderwijs in de school. Ten derde, door het initiatief voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling in hoge mate bij de individuele leraar te leggen. Bij bijvoorbeeld PLG's is het de leraar zelf die de PLG verbindt met zijn/haar schoolcontext. De drie initiatieven hebben ten slotte met elkaar gemeen dat zij leraren faciliteren in tijd over een langere periode (> 1 jaar) en zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch van aard zijn, wat kenmerken zijn van effectieve professionalisering van leraren (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010).

Naast deze overeenkomsten zijn er ook verschillen te benoemen tussen de drie initiatieven. Bij de promotiebeurs en de PLG's worden leraren voor een bepaalde periode gefaciliteerd voor de eigen professionele ontwikkeling, wat kan leiden tot schoolontwikkeling. De beginnende leraren in het Onderwijstraineeship en Eerst de Klas starten met een baan waarbij opleiding en werk vanaf de start een geïntegreerd geheel is. Wanneer leraren deelname aan een initiatief als iets 'erbij' ervaren -en niet als geïntegreerd met hun dagelijkse praktijk-,



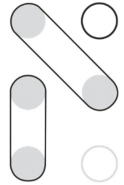
kan dit consequenties hebben voor de professionele ruimte die ervaren en benut wordt. De vraag is dan natuurlijk ook of en op welke manier dat gebeurt, hoe dit zich verhoudt tot de leercultuur op scholen en welke belemmerende en bevorderende factoren daarbij door leraren en schoolleiders ervaren worden. Deze overeenkomsten en verschillen maken het interessant om te onderzoeken hoe professionele ruimte in relatie tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling zich manifesteert in deze initiatieven.

Wij denken dat het beantwoorden van dergelijke vragen in een grotendeels kwalitatief onderzoek van waarde is voor toekomstige beleidsontwikkeling, omdat de uitwerkingen van de bovengenoemde initiatieven in de praktijk vaak dynamischer en complexer is dan bij invoering gedacht en nauwelijks in experimentele settings onderzocht kan worden. Een experimentele setting zou vragen om matching en randomisering van zowel leraren als scholen. Interviews bieden de mogelijkheid tot meer diepgang en detail. Door open te staan voor niet-geanticipeerde informatie en daarop door te vragen, krijgen we meer zicht op waarom iets werkt of niet. Of zoals Herrick en Sarewits het stellen: “the policy context does not accommodate the luxury of a bounded or disciplinary perspective, this context demands a more integrative view” (2000, pg. 318). Vanuit de gedachte dat professionele ruimte van leraren niet zonder meer leidt tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, en dat tegelijkertijd die professionele ruimte wel cruciaal is, staat in dit rapport de volgende onderzoeksvraag centraal:

*“Welke invloed heeft professionele ruimte op professionele ontwikkeling van leraren en op schoolontwikkeling in de context van drie professionaliseringsinitiatieven?”*

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden staan deze rapportage de volgende vijf deelvragen centraal:

1. Wat zijn opvattingen van leraren over professionele ruimte en op welke wijze ervaren en benutten leraren deze ruimte?
2. Welke factoren bevorderen dan wel belemmeren professionele ruimte van leraren binnen schoolorganisaties?
3. Hoe percipiëren leraren en schoolleiders professionele ontwikkeling van leraren in de professionaliseringsinitiatieven?
4. Hoe percipiëren leraren en schoolleiders schoolontwikkeling op basis van de professionaliseringsinitiatieven?
5. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in de antwoorden van leraren en schoolleiders in de verschillende professionaliseringsinitiatieven?



## 1.2 Opbouw rapport

Het doel van dit rapport is een integratief beeld te geven van de resultaten van vier beleidsgerichte onderzoeken naar de professionele ruimte van leraren. Er wordt steeds als volgt naar deze vier onderzoeken verwezen: Zwart et al. (2017), Schaap et al. (2017), Meirink et al. (2017) en Oolbekkink et al. (2017). Deze rapporten zijn afzonderlijk te lezen en digitaal beschikbaar. In Zwart et al. (2017) staan de opvattingen van schoolleiders centraal over hun rol bij het optimaal inrichten en benutten van professionele ruimte in scholen. Ook wordt daar meer uitgebreid inzicht gegeven in de relatie tussen opvattingen van leraren van professionele ruimte en de door hen ervaren leercultuur op school. Schaap et al. (2017) beschrijft de professionele ruimte van leraren die in een PLG participeren. In de deelprojecten 3 en deelproject 4 ligt de focus op de professionele ruimte van leraren in de context van EdK/OTS (Meirink et al., 2017) en de promotiebeurs (Oolbekkink et al., 2017).

## 1.3 Context drie initiatieven

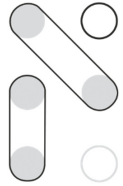
We beschrijven hier kort de drie professionaliseringsinitiatieven die deel uitmaken van ons onderzoek.

### Professionele leergemeenschappen

De verwachtingen over de waarde van PLG's en professionele ruimte van leraren voor professionele en schoolontwikkeling zijn hoog bij zowel beleidsmakers als bij schoolleiders. Dit wordt mede gevoed door onderzoek dat positieve effecten laat zien tussen PLG's en bijvoorbeeld schooleffectiviteit. Door het Ministerie van OCW zijn sinds 2011 verschillende subsidies uitgeschreven ter stimulering van deelname van leraren aan PLG's. Daarbij is grofweg onderscheid gemaakt tussen twee vormen van PLG's: een school als PLG en PLG's die school overstijgend zijn en bestaan uit leraren van verschillende scholen. Deze laatste vorm staat in dit onderzoek centraal. Leraren ontvangen een financiële bijdrage om deel te nemen aan PLG's, waarbij verondersteld wordt dat dit de professionele ruimte van leraren vergroot. Schoolleiders ondertekenen samen met de leraar een contract waarin de deelname van een leraar wordt vastgelegd.

### Eerst de Klas / Onderwijstraineeship

Het Onderwijstraineeship en Eerst de Klas zijn initiatieven van de VO-raad, universitaire lerarenopleidingen, VSNU en het Ministerie van OCW met als doel het aantal academisch geschoolde leraren te vergroten en de lerarentekorten voor de tekortvakken terug te dringen. Beide initiatieven zijn te typeren als 2- jarige traineeships waarin trainees<sup>1</sup> starten met een betaalde baan op een school voor voortgezet onderwijs en daarnaast de lerarenopleiding volgen. Vanuit de lerarenopleiding worden deze trainees in het eerste jaar begeleid bij het ontwikkelen tot een startbekwame leraar. Gelijktijdig met de opleiding worden de trainees van het Onderwijstraineeship uitgedaagd om op basis van eigen interesses en talenten zich te verdiepen in een onderwijskundig thema. Bij Eerst de Klas volgen de leraren in opleiding gelijktijdig een leiderschapsprogramma vormgegeven door het bedrijfsleven. Na het eerste jaar van het programma worden de trainees verder intern begeleid vanuit een school specifiek inductiearrangement.



## Promotiebeurs

De promotiebeurs beoogt leraren de kans te geven om promotieonderzoek te combineren met hun baan als leraar. Het onderwerp van dit promotieonderzoek kunnen zij zelf bepalen en kan vakinhoudelijk of meer vakdidactisch gericht zijn. Het doel van de promotiebeurs is om het aantal gepromoveerde leraren te vergroten. “Een groter aantal gepromoveerde leraren voor de klas verhoogt de kwaliteit van het onderwijs en versterkt de aansluiting tussen universiteiten en scholen. De opgedane kennis en onderzoekservaring komt direct ten goede aan de onderwijspraktijk”. Alle leraren die een promotiebeurs toegekend krijgen, ontvangen gedurende vier jaar een gedeeltelijke vrijstelling (met een maximum van 0,4 fte) van hun onderwijstaken om aan hun promotieonderzoek te kunnen werken. Na afloop van hun promotieonderzoek moeten leraren ten minste twee jaar werkzaam blijven aan een door de Minister van OCW of de Minister van EZ bekostigde onderwijsinstelling.

## 1.4 Methode

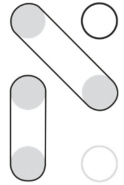
### 1.4.1 Design

Voor het onderzoek naar professionele ruimte in drie verschillende professionaliseringsinitiatieven is gekozen voor een beschrijvende en exploratieve onderzoekszopzet, waarbij gebruik is gemaakt van verschillende methoden. We brengen *percepties* van leraren, schoolleiders en eventuele andere actoren (bijvoorbeeld PLG-begeleiders) systematisch in kaart. Dit doen we omdat professionele ruimte geen objectief (observeerbaar) gegeven is, maar “vorm en inhoud krijgt door de opvattingen en waarden van de betrokken personen, hun interactie en de context waarin zij functioneren” (Onderwijsraad, 2016, pg 10; zie ook Biesta, Priestley & Robinson, 2017).

Per deelproject zijn leraren en schoolleiders onderzocht om meer zicht te krijgen op het ervaren en benutten van professionele ruimte in de onderwijspraktijk. In tegenstelling tot het vaak gebruikte ‘intrinsic collective case study’ design, waar het onderzoek zich primair richt op het gedetailleerd in kaart brengen van enkele verschillende individuen, hebben we in dit onderzoek gekozen voor een ‘instrumental collective case study design’ (Stake, 1995). De geïnterviewde leraren en schoolleiders zijn als groep daarin de belangrijkste informatiebronnen om beter te begrijpen hoe de dynamiek van professionele ruimte zich manifesteert in de praktijk.

Het onderzoeksdesign van de onderzoeken naar de drie professionaliseringsinitiatieven is in hoofdlijnen vergelijkbaar. Zo zijn bijvoorbeeld dezelfde hoofdconcepten gebruikt en voor het overgrote deel dezelfde manier van dataverzameling. Ook hebben we procedures en analyses voortdurend met elkaar besproken en afgestemd. Dit is van belang voor de vergelijkbaarheid van de resultaten. Aan de andere kant hebben we steeds ruimte gelaten voor specificering per deelproject, om recht te kunnen doen aan de specifieke kenmerken van de onderzochte professionaliseringsinitiatieven. Hierbij zijn steeds de onderzoeksvragen (en dus de verschillende





initiatieven en contexten) leidend geweest. Zo is er bij het project over PLG's bijvoorbeeld gevraagd naar de relatie tussen de PLG en de schoolcontext van leraren en bij de promotiebeurs naar de relatie tussen school en universiteit. Bij het EdK/OTS-project werd meer ingegaan op de lerarenopleiding als algemene leeromgeving, inclusief de schoolcontext. In de beschrijving van de resultaten wordt verder ingegaan op de verschillen per initiatief en dus project.

### 1.4.2 Data verzameling

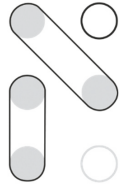
In de projecten over de drie professionaliseringsinitiatieven is gekozen voor het verzamelen van data aan de hand van semigestructureerde interviews met leraren op twee momenten. Deze semigestructureerde interviews, waar mogelijk aan de hand van door de leraren ingebrachte concrete situaties, beoogden de ervaren en benutte professionele ruimte in kaart te brengen. In dit onderzoek hebben we telkens een aantal kernconcepten laten terugkomen in alle interviews en logboeken (deze worden verderop beschreven). Deze kernconcepten zijn: professionele ruimte, professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en persoonlijke en contextuele factoren die professionele ruimte kunnen bevorderen of belemmeren. Daarbij is steeds ruimte gelaten voor specifieke vragen over de initiatieven en persoonlijke inbreng van de deelnemers tijdens de interviews. Het kernconcept leercultuur is in alle initiatieven op een vergelijkbare, gestructureerde manier bevraagd, vanwege de vergelijkende aard van het deelproject over opvattingen van leraren en schoolleiders (zie Zwart et al., 2017).

**Tabel 1** Overzicht dataverzameling

	Mei-juli en september-oktober 2015	April-mei-juni 2016	Mei-juli 2016
<b>Deelnemers</b>			
Leraren	Interview 1	Logboeken (3x)*	Interview 2 inclusief Interview leercultuur
Schoolleiders		(Telefonisch) Interview	(Telefonisch) Interview

\* De logboeken zijn in deelproject 2 en 4 ingezet.

De eerste ronde interviews is afgenomen in de periode april-mei-juni 2015 voor het onderzoek naar professionele ruimte van EdK/OTS-trainees en de promotiebeurs, en in de periode september-oktober 2015 voor het onderzoek naar PLG's. Deze startinterviews duurden gemiddeld ongeveer 50 minuten. De tweede ronde interviews is gehouden in de periode april-mei-juni 2016. Deze interviews duurden 30 tot 45 minuten. Alle interviews zijn opgenomen met een voicerecorder en zijn getranscribeerd.



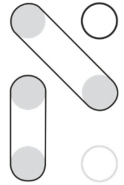
Het tweede interview kende dezelfde structuur als het eerste interview, maar is vooral terugkijkend op de afgelopen periode ingestoken. Het is daarmee voornamelijk een interview van retrospectieve aard. Aan het begin van elk tweede interview, of eindinterview, is er door de onderzoekers een samenvatting gegeven van het eerste interview en de logboeken per leraar. Op deze manier werd in herinnering gebracht wat de deelnemers eerder hadden verteld (interviews) en geschreven (logboeken) en beoogden we de deelnemer te laten reflecteren op eventuele veranderingen en ontwikkelingen die in de tussentijdse periode hadden plaatsgevonden aangaande professionele ruimte, professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en de factoren die daarop van invloed zijn.

Aan het einde van het interview werden alle deelnemers uit de drie projecten uitgenodigd om te reflecteren op de ervaren leercultuur op school. Deze vragen volgden een gestructureerde leidraad en duurden ongeveer 20 minuten. Er zijn audio-opnames gemaakt van deze interviews (Zwart et al., 2017). De telefonische interviews met de schoolleiders zijn afgenomen tussen april-juni 2016 en eveneens opgenomen met een voicerecorder. Deze interviews duurden gemiddeld 30 minuten. Tijdens deze interviews, die ook semigestructureerd van aard waren, stonden dezelfde kernconcepten als bij de interviews met leraren centraal. De vragen waren ook identiek en zijn geherformuleerd zodat ze geschikt waren voor schoolleiders.

Tussen start- en eindinterviews zijn semigestructureerde logboeken afgenomen bij leraren. Waar de interviews meer gericht waren op de algemene perceptie van leraren over hun professionele ruimte, waren deze logboeken gericht op het achterhalen van specifieke en tussentijdse situaties waaruit bleek hoe professionele ruimte van leraren zich in de dagelijkse onderwijspraktijk manifesteert. De logboeken leverden situatiebeschrijvingen op die we hebben gebruikt bij het in kaart brengen van het temporele karakter van professionele ruimte: hoe ontwikkelt het zich over tijd, hoe stabiel is het? Verder zijn de logboeken gebruikt om professionele ruimte (en de dynamiek daarvan) te illustreren met concrete voorbeelden.

### 1.4.3 Analyse

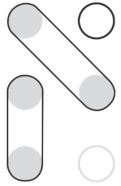
Voor het analyseren van de data werd op hoofdlijnen voor elk deelonderzoek de volgende procedure gevolgd. Voor specificaties per deelproject verwijzen we naar de deelrapporten Zwart et al., 2017 (schoolleiders en leercultuur), Meirink et al., 2017 (EdK/OTS), Schaap et al., 2017 (PLG) en Oolbakkink-Marchand et al., 2017 (promotiebeurs).

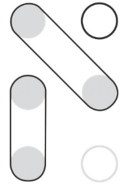


1. **Transcripties lezen en data-ordering.** De transcripties van de startinterviews met de leraren werden grondig gelezen gericht op de centrale concepten van het onderzoek, waaronder ervaren professionele ruimte, benutte professionele ruimte, persoonlijke factoren, contextuele factoren, (gepercipieerde impact op) professionele ontwikkeling en (gepercipieerde impact op) schoolontwikkeling. Vervolgens werd in elk deelproject de data geordend, bijvoorbeeld per leraar, door middel van een ‘case-ordered descriptive matrix’ (Miles, Huberman & Saldana, 2014).
2. **Data coderen en categoriseren.** Per deelproject werd vervolgens een categorieënsysteem ontwikkeld met de zes centrale concepten van het onderzoek als hoofdcategorieën. Daartoe zijn alle fragmenten die betrekking hadden op de centrale concepten ‘ervaren professionele ruimte’, ‘benutte professionele ruimte’, ‘persoonlijke factoren’ en ‘contextuele factoren’ gecodeerd volgens een proces van ‘open coderen’ (Corbin & Strauss, 2008). Aanvullend zijn specifiek de leercultuur als contextuele factor en elementen van een (ervaren) leercultuur in beeld gebracht. Voorbeelden hiervan zijn: het ervaren van gezamenlijkheid, verantwoordelijkheid, openheid, reflectie, en veiligheid binnen het team, maar ook concrete elementen van een leercultuur zoals of er professionaliseringsmogelijkheden zijn en of er sprake is van samen onderwijs ontwikkelen. Gecodeerd is of leraren deze elementen in de school herkennen en of ze positief, neutraal of negatief over zijn (zie voor meer informatie over de analyseprocedure Zwart, et al., 2017).
3. **Analyse van samenhang tussen codes.** Binnen alle deelprojecten werd gezocht naar samenhang tussen codes met betrekking tot professionele ruimte, professionele en schoolontwikkeling. Dit gebeurde door vast te stellen welke codes samen voorkwamen in een (interview- of logboek-)fragment, per leraar / schoolleider.
4. **Codering eindinterview.** Daarna werden de transcripties van de eindinterviews gecodeerd met behulp van het ontwikkelde codeerschema, expliciet gericht op tussentijdse veranderingen.
5. **Construeren Casusbeschrijving.** Op basis van de gecodeerde interviews (en evt. logboeken) werden casusbeschrijvingen gemaakt. Het doel van de casusbeschrijvingen was meer inzicht te krijgen in de interacties tussen en veranderingen van de centrale concepten van het onderzoek gedurende een periode van een jaar.
6. **Secundaire analyse opvattingen van alle leraren over professionele ruimte.** Op de gecodeerde data werd een secundaire analyse uitgevoerd om de onderliggende opvattingen van alle leraren in de verschillende deelprojecten te kunnen destilleren. Daarbij zijn de volgende aanvullende concepten gebruikt: initiatief (wie neemt of nemen

initiatief om ruimte te creëren?), dynamiek (op welke manier wordt ruimte verkregen, beperkt of vergroot?), individueel of collectief, kaders (worden er kaders aan ruimte gesteld en is er sprake van verantwoording?), organisatie (tijd, geld, stimulans, facilitering etc.?) en gerichtheid (waar is ruimte op gericht? Op individuele ontwikkeling, klas, school?) (zie voor een uitgebreide toelichting op deze concepten Zwart et al., 2017).

De kwaliteit van de analyses werd geborgd doordat de onderzoekers bovengenoemde stappen in nauw overleg en waar mogelijk gezamenlijk uitvoerden. Alle gecodeerde interviews werden ter controle aan elkaar voorgelegd, zowel binnen als tussen de deelprojecten. Indien er verschil van inzicht naar voren kwam, werd gediscussieerd tot consensus bereikt werd (Miles et al., 2014). Dit lukte in alle gevallen. Daarnaast wordt de interne validiteit van de resultaten gedemonstreerd door het toevoegen van representatieve quotes van de deelnemers in het resultatenhoofdstuk (Maso & Smaling, 1998).





## 2. Resultaten

### 2.1 Opvattingen en de dynamiek van professionele ruimte

#### 2.1.2. Opvattingen van leraren over professionele ruimte

Wanneer leraren gevraagd wordt aan te geven in welke mate zij professionele ruimte ervaren om zichzelf, hun eigen praktijk of breder, de school of het onderwijs te ontwikkelen, dan vallen in eerste instantie vooral de verschillen op. Leraren kunnen bijvoorbeeld uiteenlopende opvattingen hebben van wat 'professionele ruimte' is. Leraar 1: "wat ik zelf aan ruimte neem staat los van de schoolcontext". De opvatting lijkt 'de ruimte is van mij' en bestaat buiten de schoolcontext. Leraar 2: "voor mij is het van belang dat ik het vertrouwen van mijn leerlingen krijg dat ik mag experimenteren in mijn lessen, zij geven mij de professionele ruimte die ik nodig heb". De opvatting lijkt 'de ruimte wordt mij gegeven door mijn leerlingen' en komt tot stand in de klascontext. Ondanks deze verschillende opvattingen over professionele ruimte zijn er ook overeenkomsten die hieronder verder worden toegelicht.

#### *Categorieën opvattingen van leraren over professionele ruimte*

Op basis van de opvattingen van de 54 leraren lijkt er een onderscheid te maken te zijn in leraren die 1) professionele ruimte opvatten als het krijgen van mogelijkheden; 2) die het opvatten als het creëren van mogelijkheden of 3) die het opvatten als het gevoel van vrijheid om iets te kunnen/mogen doen. In het overzicht hieronder worden de categorieën geïllustreerd aan de hand van voorbeelden (zie voor de uitgebreide resultaten Zwart et al., 2017). De categorie van opvattingen die in de meeste interviews naar voren komt, is het benutten van zelf gecreëerde/georganiseerde mogelijkheden voor professionele ontwikkeling. Veel minder wordt gesproken over professionele ruimte als onderdeel van of ten bate van schoolontwikkeling.



**Tabel 2: Overzicht van drie categorieën van opvattingen met voorbeelden**

<i>Professionele ruimte is....</i>		
... het benutten van gekregen/aangereikte mogelijkheden	... het benutten van zelf gecreëerde/georganiseerde mogelijkheden	... een gevoel van vrijheid ervaren om iets op je eigen manier te kunnen/mogen doen....
<i>Voorbeelden</i>		
Het benutten van gekregen tijd en mogelijkheden voor eigen professionele ontwikkeling of om nieuwe dingen uit te proberen (dit kan zijn in of buiten de school);  Het benutten van mogelijkheden om te leren (door feedback van) van anderen;	Het benutten van zelf gecreëerde mogelijkheden voor eigen professionele ontwikkeling in de school of om nieuwe dingen uit te proberen (dit kan individueel zijn of collectief); Je werk zo inrichten/ organiseren dat je het op je eigen (bevredigende) manier kan doen;	Eigen ideeën mogen/durven hebben en die mogen uitproberen;  Tijd en ruimte in je hoofd hebben of maken voor inhoudelijke verdieping; Rust en afstand nemen voor overzicht en voor leren.

De drie categorieën van opvattingen zijn onderscheidend in de mate waarin professionele ruimte verwijst naar eigen handelen van leraren en naar professionele ruimte als een gevoel (het in potentie ervaren van ruimte). De eerste twee categorieën hebben duidelijk een handelingscomponent in zich (namelijk benutten maar ook creëren van professionele ruimte). De derde categorie verwijst daarnaast ook naar professionele ruimte als mentale kwestie: het gevoel hebben dat het kan, is al ruimte, dan hoeft je die nog niet te benutten. De resultaten laten een duidelijk verschil zien tussen de leraren in de verschillende initiatieven (zie voor een uitgebreidere bespreking Zwart et al., 2017). In Tabel 3 zijn de opvattingen gemarkeerd die door meer dan 20% van de leraren in het initiatief genoemd zijn. Ook is weergegeven waarin de leraren binnen de initiatieven proportioneel van elkaar verschillen (de aantallen zijn per initiatief immers verschillend).



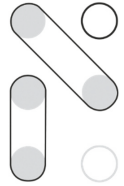
**Tabel 3: Overzicht meest genoemde opvattingen en verschillen tussen de drie initiatieven**

Categorieën		Totaal (n = 54)	Promotie- beurs (n = 17)	EdK/ OTS (n = 15)	PLG (n = 22)
<i>Professionele ruimte is...</i>					
.. het benutten van gekregen/aangereikte mogelijkheden	<b>Benutten</b> van gekregen tijd en mogelijkheden voor eigen professionele ontwikkeling (binnen de school)	7	1	3	3
	<b>Benutten</b> van gekregen tijd en mogelijkheden voor eigen professionele ontwikkeling (buiten de school)	3	3	0	0
	<i>Frequentie aantal 'krijgen' categorieën gecodeerd<sup>ab</sup></i>	18	6	4	8
.. het benutten van zelf gecreëerde/georganiseerde mogelijkheden	Benutten van zelf <b>gecreëerde</b> mogelijkheden voor eigen professionele ontwikkeling (individueel)	15	4	4	7
	Benutten van zelf <b>gecreëerde</b> mogelijkheden voor eigen professionele ontwikkeling (collectief)	7	2	0	5
	Je werk zo <b>organiseren</b> dat je het op je eigen (bevredigende) manier kan doen	3	0	3	0
	<i>Frequentie aantal 'creëren' categorieën gecodeerd<sup>ab</sup></i>	34	8	9	17
.. een gevoel van vrijheid ervaren om iets op je eigen manier te kunnen/mogen doen	Tijd en ruimte (in je hoofd) voor inhoudelijke verdieping	5	4	0	1
	Eigen ideeën mogen/durven hebben en die mogen uitproberen	6	0	4	2
	Vertrouwen en tijd krijgen om je onderwijs verder te ontwikkelen	3	0	3	0
	<i>Frequentie aantal 'ervaren vrijheid' categorieën gecodeerd<sup>ab</sup></i>	18	5	10	3
<i>Frequentie aantal categorieën gecodeerd (geen unieke n):</i>		72	20	23	29
<i>Gemiddeld aantal categorieën gecodeerd per leraar</i>		1,33	1,18	1,53	1,32

<sup>a</sup> Zie voor het totale overzicht Zwart et al., 2017)

<sup>b</sup> NB. geen unieke docenten.

Tabel 3 laat zien dat leraren met een promotiebeurs professionele ruimte veelal opvatten als het benutten van (al dan niet zelf gecreëerde) mogelijkheden om zich professioneel te ontwikkelen en om hun opgedane (onderzoeks)expertise in te zetten in de schoolcontext. Voor veel trainees betekent professionele ruimte het benutten en creëren van ontwikkelmogelijkheden voor het onderwijs en het idee hebben dat je op je eigen manier mag lesgeven en je eigen ideeën mag inbrengen in de school. Naast individuele ontwikkelmogelijkheden creëren en benutten, benadrukken vooral PLG-deelnemers de collectieve totstandkoming van ontwikkeling in een school. **Binnen alle initiatieven zien we dat leraren ruimte ervaren voor professionele en onderwijsontwikkeling, maar vooral de ervaren ruimte om bij te dragen aan schoolontwikkeling lijkt specifiek voor de PLG's. De trainees zijn vooral op zoek naar ruimte voor de ontwikkeling van hun eigen manier van onderwijs geven, terwijl leraren binnen de promotiebeurs voornamelijk meer ruimte lijken te creëren voor inhoudelijke verdieping.**



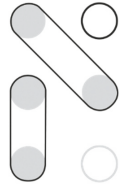
### **Individueel of collectief**

Een ander onderscheid is te maken tussen leraren die professionele ruimte opvatten als iets wat van henzelf is, waar zij zelf het initiatief moeten nemen om de ruimte te vergroten, of leraren die professionele ruimte zien als iets wat ontstaat in interactie met anderen, waarbij ruimte voor het individu in overleg/afstemming met leerlingen, collega's en schoolleiding tot stand komt. Dan is er ook een kleinere groep leraren die professionele ruimte ziet als onderdeel van een collectief gevoelde ruimte. De opvatting dat professionele ruimte in interactie met anderen tot stand komt, wordt op verschillende manieren besproken, namelijk als ruimte die je moet afstemmen, moet bevechten of die je kunt verdienen na goed presteren. Voor het afstemmen van professionele ruimte met anderen worden vaak (vak)collega's en schoolleiding genoemd. Afgezien van de leraren met een promotiebeurs, waarvan het merendeel van mening is dat professionele ruimte voornamelijk door henzelf beïnvloed wordt, zien we op dit aspect verder geen verschillen tussen de leraren uit de verschillende initiatieven.

### **Krijgen, onderhandelen, en creëren van professionele ruimte**

Uit de opvattingen die leraren hebben over professionele ruimte komt voornamelijk naar voren dat die ruimte niet alleen door hen ervaren of benut kan worden, maar dat er meerdere manieren mogelijk zijn waarop professionele ruimte tot uiting komt. Sommige benoemen professionele ruimte als iets wat je kunt **krijgen**, bijvoorbeeld in de vorm van een nieuw takenpakket of door het uitgesproken vertrouwen vanuit schoolleiding dat je je mag bezig houden met curriculumvernieuwing. Leraren hebben zelf ook een rol door ontwikkelmogelijkheden voor henzelf of de school te **creëren** wat vaak gebeurt door de invulling van die ruimte af te stemmen met collega's en schoolleiding. Een andere opvatting over professionele ruimte is dat je het als docent moet bevechten, **onderhandelen** of verdienen. Deze docenten laten blijken dat de door hun ervaren ruimte niet vanzelfsprekend is en zij bemerken dat er een onderhandelproces aan vooraf gaat voordat zij tot professionele of schoolontwikkeling over kunnen gaan. Dit kan bijvoorbeeld te maken hebben met een hoge werkdruk in een school waardoor tijd voor ontwikkeling eerst moet worden afgedwongen door de docent. Verder geven leraren aan dat professionele ruimte **niet vrijblijvend** is: het is voor sommige van hen vanzelfsprekend dat er vanuit de school verwachtingen zijn over de impact of vervolgstappen van de door hen ondernomen initiatieven voor professionele en/of schoolontwikkeling.





### 2.1.2 Dynamiek van professionele ruimte in de verschillende initiatieven

De resultaten laten in het algemeen zien dat gedurende de deelname aan de PLG zowel de ervaren als de benutte professionele ruimte voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling genoemd wordt en toeneemt.

*“Nou ja je merkt dat het gewoon verfrissend is om af en toe gewoon buiten je eigen huisje zeg maar hè, waar je je veilig voelt, om daar met andere mensen op een andere manier naar je vak te kijken. En wat fijn is, is dat je feedback krijgt, dat je echt vakinhoudelijk bezig bent en dat je ook tijd krijgt om je kwalitatief te ontwikkelen.”*

(Deelnemer PLG, eindinterview)

Enkele leraren geven aan dat zij ook initiatieven hebben genomen om hun professionele ruimte te vergroten, door bijvoorbeeld de ontwikkelde ideeën uit de PLG te koppelen aan lopende ontwikkelingen binnen de school of door meer vakoverstijgend te gaan werken.

*“Wat er gebeurt, is dus, bij mij heeft het wel degelijk effect ook op het onderwijs al, ik ben in overleg met collega’s van maatschappijleer en aardrijkskunde om te gaan kijken of we het vakoverstijgend kunnen maken.”*

(Deelnemer PLG, startinterview)

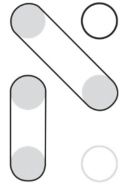
De trainees beschreven ofwel situaties waarin zij ruimte kregen om zichzelf te ontwikkelen, bijvoorbeeld door het beschikbaar stellen van een coach, of zij refereerden aan situaties waarin zij zelf actief ruimte hadden gezocht voor bijvoorbeeld het bespreken van nieuwe/alternatieve les ideeën met collega’s.

*“Zelfs bij die coachmomenten was het heel erg van [...] dan vroeg hij vooral aan mij waar denk jij dat jij nu staat. En waar zou jij je nog in willen ontwikkelen. Het was niet zo van dat managen gaat nog niet zo goed. Daar kun je misschien beter... Nee, echt vanuit mijzelf”*

(Trainee, eindinterview)

*“Mijn collega’s zeiden: ja ja dat is wel een leuk idee, maar heb je er wel genoeg tijd voor om dat allemaal te doen. Wat ik nu doe is eigenlijk gewoon die ruimte nemen, mijn idee uitvoeren en dan daarna gewoon tegen collega’s zeggen: ‘Moet je nou kijken wat ik heb gedaan, super leuk’. “*

(Trainee, eindinterview)



Met betrekking tot het krijgen van ruimte kwam in het onderzoek naar de trainees naar voren dat zij dit met name krijgen voor professionele ontwikkeling (en in mindere mate voor schoolontwikkeling). Dit hangt mogelijk samen met de opleidingscontext waarin zij zich bevinden en waarin zij ervaren dat ze veel input krijgen die ze kunnen gebruiken voor het vormgeven van onderwijs.

In de context van de promotiebeurs gaven leraren aan in wisselende mate ruimte te ervaren, maar over het benutten van professionele ruimte werd door leraren in het kader van de beurs niet expliciet gesproken. Wel spraken leraren over gepercipieerde impact op bijvoorbeeld hun onderwijspraktijk. Leraren gaven ook aan dat zij ruimte creëren binnen de context van de promotiebeurs om bijvoorbeeld bij te dragen aan schoolontwikkeling of met name ook om meer aan hun onderzoekswerk toe te komen.

*“Ik probeer daar wel mijn mondje te roeren op vergaderingen. Ik heb inmiddels zelf ook zitting genomen in het zogenaamde ERK-overleg. Dat is het Europese Referentiekader van de moderne talen.”*

(Leraar met promotiebeurs, startinterview)

Op basis van onze resultaten kunnen we concluderen dat het onderscheid tussen krijgen, ervaren, benutten en creëren van professionele ruimte relevant is omdat daarmee de dynamiek van professionele ruimte binnen de verschillende initiatieven beter begrepen kan worden.

## 2.2 Factoren die de professionele ruimte bevorderen of belemmeren

### 2.2.1 Contextuele factoren en persoonlijke factoren

Binnen de drie professionaliseringsinitiatieven vonden we verschillende factoren die professionele ruimte kunnen bevorderen of belemmeren. We maken hier een onderscheid tussen contextuele en persoonlijke factoren. De persoonlijke factoren die professionele ruimte beïnvloeden zijn alleen onderzocht in de context van de PLG en de promotiebeurs. **Bij deze projecten spelen intenties van leraren een belangrijke rol.** Binnen het project van de PLG's kwam naar voren dat leraren met een sterke intentie tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling hun professionele ruimte op een actieve manier benutten (bijvoorbeeld door ruimte te creëren, zelf initiatieven te nemen, de thematiek te profileren in de school). Bij leraren met een promotiebeurs speelden naast intenties ook betrokkenheid een belangrijke rol. Daarnaast blijkt bij deze docenten ook de invloed van professionele geschiedenis en verantwoordelijkheidsgevoel van belang.



**Voor wat betreft de contextuele factoren speelt in de initiatieven de leercultuur op school een belangrijke rol.** Deze gegevens zijn afkomstig uit de leercultuurinterviews die bij 54 leraren zijn afgenomen en worden aangevuld met bevindingen vanuit de drie initiatieven.

**Als bevorderende factor noemen leraren voornamelijk middelen zoals geld, tijd, en het open staan voor ideeën.** Ingeroosterde tijd voor professionele of schoolontwikkeling, georganiseerde bijeenkomsten en duidelijke en transparante regels over professionalisering worden belangrijk gevonden. Daarnaast wordt de rol van de schoolleiding en/of schoolorganisatie ook vaak genoemd waarbij het bevorderend werkt als de schoolleiding open staat en ruimte geeft voor ideeën van leraren, hen aandacht en ondersteuning biedt, de verbinding legt tussen individu en collectief (zie ook Oolbekkink et al., 2017). Belangrijk is ook dat leraren autonomie en vrijheid ervaren in het organiseren van hun eigen visie, professionele ontwikkeling en onderwijspraktijk. Ook wordt een school die in beweging is of bezig is met vernieuwen gezien als een bevorderende factor voor de leercultuur (zie ook Meirink et al., 2017). De onderlinge omgang wordt bevorderend geacht wanneer collega's een open houding hebben, interesse tonen in elkaar, met elkaar willen meedenken, welwillend zijn om te leren en samen te werken (zie ook Oolbekkink et al., 2017), en een kritische en onderzoekende houding hebben op elkaar en op hun onderwijs. Verder worden ontwikkel- en professionaliseringsactiviteiten zoals veel overleg, samen onderwijs ontwikkelen, lesbezoeken, feedback, en intervisie als bevorderende factoren genoemd (zie bijvoorbeeld Meirink et al., 2017).

**Als belemmerende factor noemen leraren voornamelijk de rol van de schoolorganisatie en/of schoolleiding** waarbij het volgens hen belemmerend werkt als de schoolleiding weinig stimuleert en het initiatief dan vanuit de leraar moet komen. Daarnaast wordt een gebrek aan visie, sturing, betrokkenheid (Oolbekkink et al., 2017; Schaap et al., 2017), en ondersteuning vanuit de schoolleiding ook als belemmerend ervaren. In de school werkt het belemmerend voor de leercultuur als er teveel gefocust wordt op resultaten of individuele ontwikkeling in plaats van gezamenlijke professionalisering en als er te veel in isolement (binnen secties) en weinig vakoverstijgend wordt gewerkt. Onderlinge omgang wordt ook genoemd als mogelijke belemmering waarbij een conservatieve houding van leraren, een gebrek aan vertrouwen, openheid, en kritische houding naar elkaar het meest genoemd worden. Daarnaast kan een leercultuur niet bewerkstelligd worden als er grote verschillen tussen leraren bestaan wat betreft houding naar elkaar en naar professionele- en schoolontwikkeling. Een gebrek aan ontwikkel- en professionaliseringsactiviteiten zoals samenwerking, lesbezoeken, feedback, onderwijsontwikkeling, en onderzoek werkt belemmerend voor de leercultuur op school. Ten slotte kan een gebrek aan middelen zoals tijd (Oolbekkink et al., 2017; Schaap et al., 2017) en geld belemmerend werken. Het is daarbij belangrijk dat er door de waan van de dag de opvatting heerst dat tijd voor professionalisering of



onderwijsontwikkeling ten koste gaat van de al te kleine hoeveelheid tijd die leraren hebben voor het primaire proces (ook gerapporteerd door Schaap et al., 2017).

We zien dat sommige factoren die door de ene leraar als bevorderend gezien worden door een andere leraar als belemmerend worden ervaren. Een voorbeeld van zo'n factor is de hoeveelheid sturing die leidinggevendens bieden voor professionalisering of onderwijsvernieuwing, of de hoeveelheid vernieuwingen die een school tegelijkertijd doormaakt (zie bijvoorbeeld Schaap et al., 2017).

*“En ik merk ook dat, ja, dat het echt een plus is dat dit door verschillende leraren vanuit een eigen enthousiasme wordt gedaan. Was het zoiets geweest van, het moet van de leiding, zou ik mijn hand ervoor in het vuur durven steken om te zeggen van, dan werd het minder geaccepteerd. Maar omdat er nu een paar leraren binnen de school zijn opgestaan, die hebben gezegd van, wij denken dat het nuttig is om meer die kant op te gaan, zie je dat de acceptatie bij anderen veel groter is”*

(Deelnemer PLG, startinterview)

*“Mijn beleving van de geboden professionele ruimte is groot: de schoolleiding biedt mij alle kansen me professioneel te ontwikkelen. [...]Ik ben zelf degene die initiatief neemt voor het invullen van de ruimte, dit komt niet vanuit school, wat ik ook niet verwacht: ik weet immers wat ik wil. De ervaren professionele ruimte is gericht op mijn professionele ontwikkeling en niet op de ontwikkeling van de school”.*

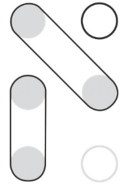
(Leraar met Promotiebeurs, logboek)

Een ander opvallend resultaat is dat leraren vaak een verschil ervaren tussen de leercultuur in de gehele school en binnen de sectie.

*“Nee, je doet natuurlijk hetzelfde als collega's. Dus je moet wel hetzelfde hoofdstuk doen, maar als ik zeg, we gooien het boek eruit en mijn kinderen kunnen aan het eind de toets maken. Ik denk niet dat daar een probleem van gemaakt wordt. Ze weten dat ook niet denk ik. Er wordt helemaal niet gevraagd van wat doe jij allemaal in de les. Maar dat was voor de vorige school ook niet zo hoor. Je moet zelf maar weten wat je doet”*

(Deelnemer PLG, startinterview)

Daarnaast percipiëren leraren die deelnemen aan een PLG een andere, en vaak positievere leercultuur binnen de PLG dan in de school of de sectie. Positief wordt vooral de ruimte voor eigen inbreng, de open en informele sfeer en de veiligheid genoemd. De vormgeving van de PLG's wordt ook overwegend positief gewaardeerd door leraren, vooral de ruimte voor reflectie, het gezamenlijk



uitwisselen en ontwerpen en het loskomen van de eigen onderwijspraktijk zijn daarbij veelgenoemde thema's (Schaap et al., 2017).

### 2.2.2 De rol van de factoren binnen de verschillende initiatieven

De leercultuur in de PLG wordt in het algemeen door leraren als positief, veilig en constructief ervaren. Daarentegen wordt de leercultuur in de eigen school wisselend bevorderend en belemmerend ervaren voor de professionele ruimte. De leercultuur in de secties wordt in het algemeen meer als belemmerend dan als bevorderend ervaren.

*"Ik heb nauwelijks invloed op schoolontwikkeling. Er is geen tijd om mijn ideeën uit de PLG te delen met anderen in de school. Ik ben op school alleen maar aan het rennen, rennen, rennen..."*

(Deelnemer PLG, startinterview)

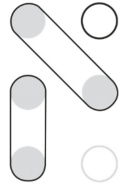
Onderdeel van leercultuur zijn de rol van PLG-begeleiders en schoolleiders en hoe leraren deze rol hebben ervaren. Leraren ervaren de rol van PLG-begeleiders overwegend als positief, constructief en actief, terwijl de rol van de schoolleiders wisselend wordt ervaren: van actief en proactief, naar niet betrokken en nauwelijks op de hoogte.

Binnen het project van de trainees wijzen onderzoeksresultaten op het belang van een open sfeer in de sectie en in het team, benaderbare collega's en een innovatief karakter van de school. Indien dit aanwezig was gaven trainees aan zich vrij te voelen om initiatief te nemen, ideeën te delen met collega's en vragen te stellen. De sfeer op school en vooral binnen de afdeling of sectie was hiervoor erg belangrijk en daarmee samenhangend ook de status van de trainee binnen de hiërarchie van het lerarenteam. Tijd, de aanwezigheid van een vaste overlegstructuur, opleidingsniveau van de collega's (eerstegraads of tweedegraads) en de faciliteiten op school zijn kenmerken die door de meeste van de trainees én schoolleiders werden genoemd.

*"De sectie is echt heel leuk. Je ziet wel dat mensen met elkaar botsen enzo, maar we laten elkaar allemaal in elkaar waarde. Je wordt in je waarde gelaten, er wordt naar je geluisterd. Er wordt niet gezegd: Jij bent nieuw, dus hou maar je mond".*

(Trainee, startinterview)

Een belangrijke factor lijkt ook de fase in de beroepsloopbaan waar leraren zich bevinden. Voor veel trainees heeft professionele ontwikkeling betrekking op het ontwikkelen en uitbreiden van hun handelingsrepertoire en kwalitatief goed lesmateriaal, passend bij hun status als beginnend docent.



Leraren met een promotiebeurs en PLG deelnemers, over het algemeen ervaren leraren, noemen daarnaast ook persoonlijke opbrengsten zoals bewustwording en motivatie om verder te leren (PLG) en toegenomen kennis en vaardigheden / persoonlijke capaciteit (promotiebeurs).

Binnen het onderzoek naar leraren met een promotiebeurs waren factoren die professionele ruimte konden bevorderen of belemmeren: werkdruk/tijd, schoolleiding: belangstelling voor het onderzoek en actieve bijdrage, leercultuur van school/sectie, interesse en betrokkenheid collega's en de universiteit als werkplek. Vooral als de betrokkenheid vanuit collega's beperkt is kan de intentie om bij te dragen aan bijvoorbeeld de sectie 'uitdoven'. Als de betrokkenheid sterk is, helpt dit leraren vaak om een intentie om te zetten in daden en daadwerkelijk bij te dragen aan schoolontwikkeling.

*"Wij praten graag over onderwijs. En we zijn echt geïnteresseerd in elkaar. Ik zou mij nooit profileren als voorloper. Ik heb een collega heb die nu bijvoorbeeld flipping the classroom uitprobeert, die ga ik echt proberen te bevragen. Want ik weet dat hij het andersom ook doet."*

(Leraar met promotiebeurs, startinterview)

## 2.3 Professionele en schoolontwikkeling binnen de initiatieven: de perceptie van leraren en schoolleiders

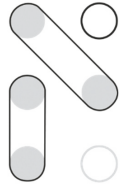
### 2.3.1 Professionele (individuele) ontwikkeling

Leraren binnen alle onderzochte professionaliseringsinitiatieven gaven aan dat zij ruimte ervaren om zichzelf professioneel te ontwikkelen. Zij hebben invloed op hun daadwerkelijke gedrag in de klas (PLG/promotiebeurs), maar ook het ontwikkelen van en experimenteren met lesmateriaal (trainees) werden benoemd. Met name binnen het initiatief van de PLG's en de promotiebeurs worden ook persoonlijke opbrengsten benoemd zoals bewustwording en motivatie om verder te leren (PLG) en toegenomen kennis en vaardigheden / persoonlijke capaciteit (promotiebeurs).

Professionele ruimte gericht op professionele ontwikkeling raakt dus meerdere facetten van professionalisering van leraren. Het gaat naast bewustwording van eigen kwaliteiten, valkuilen en uitbreiding van eigen handelingsrepertoire ook over motivatie om verder te leren en om een veranderende positie in de school.

*"Ik kan nu op meer manieren de stof benaderen en dat is handig in de uitleg. Mijn kennis wordt ook breder dus ik kan het ook aan meer dingen relateren. Waardoor je ook een breder verhaal kunt vertellen. [...] Dat je het ook aan andere vakken wat makkelijker kunt linken."*

(Leraar met Promotiebeurs, startinterview)



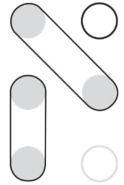
Hoewel vrijwel alle leraren aangaven in meer of mindere mate ruimte te ervaren voor professionele ontwikkeling, zagen we dat leraren deze ruimte niet altijd konden benutten. Trainees krijgen bijvoorbeeld vanuit het programma of opleiding veel input maar kunnen dit niet altijd gelijk toepassen in de praktijk omdat ze hun handen nog vol hebben aan het leren lesgeven op een basisoniveau.

*“In het begin had ik op school juist het gevoel dat ik teveel ruimte kreeg, want je wordt echt in het diepe gegooid. Dus in het begin grijp je alles wat duidelijk is vast, want dan is het tenminste: ik moet dit doen en dan is het goed.”*

(Trainee, startinterview)

De aangeboden kennis was in hun perceptie meer geschikt voor een latere fase van hun loopbaan of voor ervaren leraren. Binnen de promotiebeurs zorgt vooral de combinatie onderwijs en onderzoek voor druk waardoor leraren het lastig vinden om alle opgedane kennis uit het onderzoek door te vertalen in hun lessen. Daarbij speelt ook een rol dat zij minder tijd doorbrachten op school. Ruim de helft van de leraren in de PLG's ervaren spanningen die gedurende het schooljaar alleen maar toenemen. Eén van de meest genoemde spanningen is de spanning tussen eigen professionalisering die in de verdrukking komt door drukke dagelijkse praktijk. Leraren geven aan, zeker aan het einde van het schooljaar, dat door vaste taken als eindexamenklassen maar ook door onverwachte taken als klassen overnemen van uitgevallen collega's, zij minder professionele ruimte ervaren en kunnen benutten voor hun eigen professionele ontwikkeling. En dit terwijl leraren in een PLG in het algemeen een sterke en positieve intentie voor professionele ontwikkeling hebben.

Schoolleiders lijken hun rol binnen de drie professionaliseringsinitiatieven in relatie tot professionele ontwikkeling van leraren, verschillend in te vullen. Binnen het leertraject van de trainees (met voornamelijk onervaren leraren) lijken schoolleiders sterker betrokken dan in de initiatieven met ervaren leraren, zoals PLG's en promotiebeurs, waar vooral de eigen verantwoordelijkheid benadrukt wordt. Dit is mogelijk te verklaren vanuit de verschillen in ervaring van de drie doelgroepen. Van trainees wordt verwacht dat zij nog een veelheid aan basiskennis en vaardigheden moeten ontwikkelen zodat zij kwalitatief goed onderwijs kunnen verzorgen. Zij hebben voornamelijk behoefte aan verbreding en kaders om dit te kunnen ontwikkelen. Leraren die deelnemen aan een PLG en leraren met een promotiebeurs (voornamelijk ervaren leraren) hebben over het algemeen meer ervaring en zijn op zoek naar zinvolle verdieping in hun beroep. Uitgangspunt hierbij lijkt te zijn dat de invulling voor deze verdieping primair een keuze en verantwoordelijkheid van de leraren zelf is.



Als uiting van deze verschillende percepties van professionele ruimte zien we dat schoolleiders verschillende accenten leggen in de eigen (actieve) rol wanneer zij spreken over professionele ontwikkeling van leraren binnen de drie initiatieven. Schoolleiders van trainees geven aan het belangrijk te vinden dat trainees zich in het begin voornamelijk richten op het aanleren van basisvaardigheden voor goed lesgeven. Een aantal schoolleiders geeft aan zelf een actieve rol te vervullen bij het leveren van maatwerk voor trainees. Sommige trainees hebben volgens hen veel tijd nodig voor de basisvaardigheden terwijl anderen al meer uitdaging nodig hebben (bv. participeren in vakoverstijgende projectgroepen). Soms vinden schoolleiders het belangrijk het enthousiasme van trainees af te remmen om hen te beschermen zodat zij niet teveel hooi op hun vork nemen.

*“Het is aan de ene kant is het van ons uit gewoon aan ze vragen of gewoon goed luisteren naar wat ze willen, het soms ook afremmen als je denkt van he wacht iemand kan wel veel willen, maar is het ook wel verantwoord om te doen?”*

(Schoolleider trainee, interview)

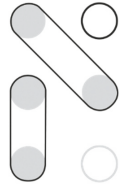
Schoolleiders van leraren die participeren in een PLG benadrukken enerzijds de verantwoordelijkheid van leraren zelf om bij te dragen aan hun professionele ontwikkeling. Anderzijds zien zij hun eigen rol vooral als faciliterend: ruimte en tijd geven aan de betrokken leraren, waardoor de leraar zelf aan zet is om deze professionele ruimte op een betekenisvolle manier in te vullen.

*“Ik denk dat dat een wisselwerking is. Ik denk dat ik daar inderdaad wel een rol in speel omdat ik zo'n type schoolleider ben. Dus mensen weten dat ze kunnen en mogen vragen en dat ik ook ja, ik ben daar ook moet ik heel eerlijk ook in zijn, wel heel trots op. Ik vind dat, ik heb nu iemand gaat promoveren, dat is eigenlijk lastig voor mij als school. Maar er is geen haar op mijn hoofd die gaat zeggen, je moet het niet doen. Dat vind ik gewoon, daar ben ik gewoon heel trots op. Dus die, de sfeer is er wel, dus dat is ja, maar ja ik kan dat wel vinden, ik kan het wel stimuleren, maar als mensen dan niet laten we zeggen het stokje pakken. Ja, dan ben ik natuurlijk ook nergens”*

(Schoolleider PLG, interview)

Schoolleiders binnen de promotiebeurs benadrukken ook de eigen verantwoordelijkheid van leraren voor hun professionele ontwikkeling. Zij zien hun eigen rol, net als bij de PLG's, als faciliterend maar ook vinden zij het van belang om 'voeling' te houden met promotietraject door leraren informeel te spreken over de voortgang.





*“Nee, ik spreek (leraar) ook eens in de nou, twee maanden of zo en dat zijn momenten waarop hij gewoon bij mij binnenloopt. Het is niet heel erg gepland, maar dan spreken we er wel over, dus je hebt ook wel verschillende manieren om een voeling te houden met wat er ongeveer gebeurt”*

(Schoolleider promotiebeurs, interview)

Zij constateren dat leraren met een promotiebeurs zich vooral ontwikkelen op het gebied van kennis en vaardigheden. Soms zien zij ook dat leraren een andere rol in (gaan) nemen in de school, of dat zij hun expertise inbrengen in de sectie.

### 2.3.2 Schoolontwikkeling

De mogelijkheden die leraren vanuit de drie professionaliseringsinitiatieven rapporteren om bij te dragen aan schoolontwikkeling zijn te karakteriseren aan de hand van drie aspecten: niveau, tijd en openheid van collega's (als onderdeel van leercultuur). Mogelijkheden voor schoolontwikkeling worden gezien op verschillende niveaus in de school. Vooral bijdragen aan veranderingen binnen de eigen sectie of team worden genoemd door leraren in de verschillende initiatieven. Een aantal trainees uit Eerst de Klas (EdK) of Onderwijstraineeship (OTS) geven aan dat zij binnen de eigen sectie een proactieve houding aannemen en voorstellen kunnen doen voor aanpassingen in de methode of manier van werken. Deze voorstellen zijn veelal gebaseerd op de input die zij krijgen vanuit de lerarenopleiding en/of masterclasses die zij volgen.

*“Als wij met nieuwe ideeën komen, waar we bijvoorbeeld net een masterclass over hebben gehad, dan zijn ze hier ook echt enthousiast om dat uit te proberen of om ons te laten vertellen wat het precies inhoudt. Dat merk ik wel heel erg op school”*

(Trainee, startinterview)

De leraren met een promotiebeurs rapporteren eveneens over mogelijkheden om bij te dragen aan ontwikkelingen in de sectie op basis van de opgedane kennis uit hun onderzoek, te denken valt aan een goed onderbouwd advies voor een nieuwe methode. In enkele gevallen leveren leraren met een promotiebeurs een bijdrage aan schoolontwikkeling, bijvoorbeeld door het vormgeven van een scholing van collega's.



*“Maar wij hebben een nieuwe methode. En die heb ik, met de sectie dag, van de sectie geschiedenis, hebben we nieuwe methodes besproken. En toen heb ik van de eerste twee hoofdstukken helemaal door gefilterd wat daar de nieuwste ideeën in ontstaan en dan klopt het. Dat was bij één methode, (naam methode), dat gaat heel goed. En die hebben we dus genomen.”*

(Leraar met Promotiebeurs, eindinterview)

Leraren die participeren in PLG's geven aan dat de inhoud en activiteiten van de PLG soms los staan van de wat er in de sectie/school gebeurt en dat daardoor een bijdrage aan schoolontwikkeling (nog) niet tot stand is gekomen. Leraren die deelnemen aan PLG's die wel ruimte voor schoolontwikkeling ervaren en benutten zijn in de mogelijkheid om wat ontwikkeld is in de PLG te koppelen aan actuele ontwikkelingen in de school. Ook wordt er door sommige leraren meer vakoverstijgend gewerkt en wordt er geprobeerd nieuwe inzichten te integreren in het curriculum, waarmee schoolontwikkeling voornamelijk breder dan de sectie wordt ingestoken.

Met betrekking tot het tijdsaspect van ruimte voor schoolontwikkeling geven leraren die participeren in een PLG aan dat er wel ruimte is voor schoolontwikkeling maar het is na één schooljaar deelname aan een PLG nog te vroeg om vast te stellen dat er daadwerkelijk schoolontwikkeling heeft plaatsgevonden. Een deel van de leraren ervaart dat de leercultuur in de school hier ook niet toe bijdraagt (zie voorbeeld).

*“Daar heb ik geen tijd voor. En dat gaat me echt aan hart, want dat maakt onderwijs hartstikke dood. En dat zorgt ervoor dat kinderen minder creatief en vrijdenkend van school komen dan dat ze erop gaan. Het past niet in het eindexamenprogramma, dus daar gaan we ons niet mee bezighouden. Dat is tijdverspilling. Als je op die manier denkt over het opvoeden van kinderen, dan doe je het tegenovergestelde, denk ik. Dus ik voel me soms best wel alleen in die opvatting”*

(Deelnemer PLG, startinterview)

Enkele leraren nemen al langer deel aan de PLG's en deze leraren ervaren dat zij meer professionele ruimte hebben voor schoolontwikkeling (zie voorbeeld). Dit beeld komt ook naar voren in de interviews met de PLG-begeleiders en schoolleiders. Trainees EdK en OTS geven aan dat zij nog geen bijdrage hebben geleverd aan schoolontwikkeling omdat ze eerst meer ervaringskennis op willen doen met lesgeven alvorens met collega's in gesprek te gaan over mogelijke alternatieve werkwijzen.



*“En ik denk dat dat wel al als een olievlek, niet heel snel, een olievlek is ook per definitie snel, maar dat het eigenlijk als een beetje zo’n soort van kruipend iets langzaam door gaat trekken richting andere mensen”*

(Deelnemer PLG, eindinterview)

Bij leraren met een promotiebeurs wordt in een aantal gevallen een bijdrage geleverd aan schoolontwikkeling met name is het opvallend dat bij deze leraren de intentie om bij te dragen toeneemt gedurende een jaar. Leraren zien mogelijkheden om in de toekomst een bijdrage te leveren bijvoorbeeld rondom onderzoek met leerlingen in de school.

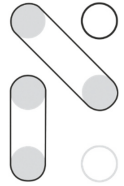
*“Wat ik heel graag zou willen, is dat er gekeken wordt naar integratie van vakken met elkaar. Dus op het moment dat ik zo’n website laat zien en die is in het Frans over wat de Griekse goden allemaal voor attributen bij zich hebben, dan zou dat eigenlijk heel leuk zijn om daar ook samen met Frans iets over te organiseren.”*

(Leraar met Promotiebeurs, startinterview)

Een ander aspect van tijd is de daadwerkelijke tijd die een leraar ervaart om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. We zien dat deze voor sommige leraren afneemt (door bijvoorbeeld hoge werkdruk) en voor sommige leraren toeneemt (door bijvoorbeeld samen met collega’s te werken en een koppeling aan ontwikkelingen binnen de school). In veel gevallen, voornamelijk bij de PLG’s en promotiebeurs, lijkt tijd (en vooral gebrek daaraan) nauwelijks ruimte te bieden om te werken aan schoolontwikkeling.

Leraren uit alle drie de professionaliseringsinitiatieven noemen de open of betrokken houding van collega’s wanneer zij vertellen over de bijdrage die zij leveren aan schoolontwikkeling. Openheid van collega’s kan gezien worden als onderdeel van de leercultuur op scholen. Leraren met een promotiebeurs geven aan wel pogingen te hebben gedaan voor bijdragen maar deze waren niet altijd effectief doordat ideeën niet landden bij collega’s en/of de schoolleiding. Ook trainees benoemden dit. Leraren in PLG’s ervaren de openheid van collega’s als wisselend. Vooral binnen de eigen secties is dat het geval: de alledaagse praktijk en ook routines spelen een belemmerende rol bij het benutten van professionele ruimte voor schoolontwikkeling. Dit neemt gedurende het schooljaar voor sommige leraren toe.

In het algemeen zien we dat schoolontwikkeling in veel gevallen, in de periode van het onderzoek, nog niet of nauwelijks van de grond komt. We zien echter ook dat de professionele ruimte voor schoolontwikkeling in de verschillende initiatieven bij sommige leraren toeneemt. Aan de andere kant zien we ook dat schoolontwikkeling (inclusief sectieontwikkeling) een positieve uitwerking kan hebben op de motivatie van leraren. Leraren die professionele ruimte voor



schoolontwikkeling ervaren krijgen bijvoorbeeld het idee dat wat ze doen relevant is voor de school, krijgen enthousiaste reacties waardoor hun ideeën ook weer aangescherpt worden.

Schoolleiders ervaren de bijdragen van leraren aan schoolontwikkeling n.a.v. deelname aan de drie professionaliseringsinitiatieven op verschillende manieren. In sommige gevallen zien schoolleiders dat deelname aan de PLG's (vaak langer dan een jaar) leidt tot schoolontwikkeling, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van onderwijsmateriaal dat uiteindelijk geïntegreerd wordt in het vaste curriculum (en soms voor andere vakken kan gaan gelden). In deze gevallen hadden schoolleiders vaak zelf ook een actieve rol, was de leercultuur bevorderend en hadden leraren zelf een sterke en positieve intentie. In andere gevallen was schoolontwikkeling minder direct waarneembaar en zagen schoolleiders nauwelijks impact op schoolontwikkeling. In het kader van EdK en OTS gaven schoolleiders aan dat trainees een zinvolle bijdrage kunnen leveren aan schoolontwikkeling door een kritische houding aan te nemen of door coördinerende/leidinggevende taken op zich te nemen.

*“Het brengt een bredere blik in de school en die bredere blik en wat je allemaal zou kunnen doen, helpt weer enorm als je nieuwe ontwikkelingen wilt gaan starten in je school, omdat bij nieuwe ontwikkelingen moet je vaak een beetje buiten de kaders denken, moet je niet in een school kijken en dan alleen maar binnen de mogelijkheden van die school”*

(Schoolleider trainee, interview)

Hierbij moet opgemerkt worden dat niet alle pogingen ook effectief waren. Schoolleiders geven aan dat dit te maken had met conflicterende inhoudelijke ideeën met het schoolbeleid of te weinig oog hebben voor verschillende visies die er zijn in de sectie. In de context van de promotiebeurs gaf een aantal schoolleiders in een aantal gevallen aan dat er sprake was van een bijdrage aan schoolontwikkeling. Zij benoemden bijvoorbeeld een beleidsmatige betrokkenheid bij schoolontwikkeling. Sommige schoolleiders zagen voor zichzelf ook een actieve rol door samen met leraren te zoeken naar verbindingen met schoolontwikkeling. Sommige schoolleiders van leraren die deelnamen aan een PLG benadrukten het belang de eigen actieve rol om de inhoud en activiteiten van de PLG te verbinden met ontwikkelingen in de school. Tegelijkertijd gaven de meeste schoolleiders van leraren in PLG's aan dat ze van leraren verwachtten hier zelf initiatief in te nemen.

#### **2.4 Verschillen tussen de professionaliseringsinitiatieven**

In de vorige drie paragrafen is beschreven welke opvattingen leraren hebben over professionele ruimte, hoe ze dit ervaren en benutten, welke factoren de professionele ruimte bevorderen of



belemmeren en hoe leraren en schoolleiders (ruimte voor) professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling percipiëren (onderzoeksvraag 1 t/m 4). In deze paragraaf zullen de belangrijkste overeenkomsten en verschillen in de resultaten per professionaliseringsinitiatief worden samengevat (onderzoeksvraag 5).

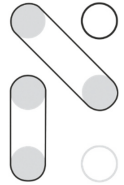
### ***Opvattingen over professionele ruimte***

Met betrekking tot de opvattingen van leraren over professionele ruimte is een duidelijk verschil zichtbaar tussen de onderzochte professionaliseringsinitiatieven. Leraren met een promotiebeurs vatten het vaak op als het benutten van mogelijkheden om zichzelf te ontwikkelen. Dit betekent concreet dat zij professionele ruimte benutten om expertise vanuit hun onderzoek in te zetten in de eigen schoolcontext. Trainees benutten eveneens professionele ruimte in de school om zich te ontwikkelen. Zij ervaren ook professionele ruimte om eigen onderwijs ideeën te ontwikkelen en daarover in gesprek kunnen gaan met collega's. De PLG-deelnemers noemen naast mogelijkheden voor individuele ontwikkeling, ook de mogelijkheden om bij te dragen aan schoolontwikkeling, alhoewel de PLG-deelnemers hier sterk in kunnen verschillen.

### ***Ervaren en benutten van professionele ruimte***

In de wijze waarop leraren professionele ruimte ervaren zijn de verschillen tussen de professionaliseringsinitiatieven getypeerd aan de hand van het onderscheid tussen leraren die professionele ruimte opvatten als iets wat van henzelf is, waar zij zelf het initiatief moeten nemen om de ruimte te vergroten (individueel), of leraren die professionele ruimte zien als iets wat ontstaat in interactie met anderen, waarbij ruimte voor het individu in overleg/afstemming met leerlingen, collega's en schoolleiding tot stand komt (collectief). Het merendeel van de leraren met een promotiebeurs beschreef dat professionele ruimte voornamelijk door henzelf beïnvloed wordt. De leraren in PLG's of het EdK/OTS-traject rapporteren over professionele ruimte in termen interactie tussen henzelf en de omgeving waarbinnen zij werken.

Verder verschilden de initiatieven in de manieren waarop professionele ruimte tot uiting komt. PLG-deelnemers rapporteren zowel over het ervaren als benutten van professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Ook geven zij in het algemeen aan dat deze ruimte toeneemt gedurende de periode dat zij participeren in een PLG. Trainees geven aan veel ruimte te krijgen voor met name de eigen professionele ontwikkeling maar kunnen dit niet altijd benutten. Ook zoeken zij naar mogelijkheden om ruimte te creëren door het bespreken van nieuwe/alternatieve les ideeën met collega's. Voor leraren met een promotiebeurs geldt dat zij over het algemeen wel ruimte ervaren om bij te dragen aan hun professionele ontwikkeling maar in



mindere mate aan schoolontwikkeling. Zij spreken voornamelijk over het creëren van ruimte als het gaat om tijd die zij willen beschermen voor het werken aan hun promotie-onderzoek.

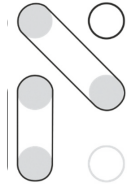
Niet alleen verschilt de wijze waarop leraren professionele ruimte krijgen, ervaren, benutten en creëren per initiatief maar het verschilt ook wat betreft de richting van professionele ruimte (professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling). PLG-deelnemers ervaren meer ruimte voor professionele ontwikkeling dan voor schoolontwikkeling en benutten en creëren meer professionele ruimte voor schoolontwikkeling dan voor professionele ontwikkeling. Trainees krijgen en creëren ruimte op drie niveaus: eigen professionele ontwikkeling, sectie/teamontwikkeling en schoolontwikkeling. Met betrekking tot eigen professionele ontwikkeling rapporteren trainees meer ruimte te krijgen dan dat ze zelf ruimte hiervoor creëerden. Leraren met een promotiebeurs ervaren professionele ruimte in relatie tot hun onderzoek, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Leraren met een promotiebeurs gaven aan minder ruimte te ervaren voor hun onderzoek, ze probeerden daarom vooral voor het doen van hun onderzoek ruimte te creëren.

#### ***Factoren die de professionele ruimte beïnvloeden***

Met betrekking tot factoren die de professionele ruimte van leraren beïnvloeden is een aantal initiatiefafhankelijke factoren te noemen. Voorbeelden daarvan zijn de rol die de PLG-begeleider aanneemt (Schaap et al., 2017), de inhoudelijke thematiek van de PLG (Schaap et al., 2017), de plaats van een trainee in de hiërarchie van de sectie (Meirink et al., 2017), het opleidingsniveau van collega's (eerstegraads of tweedegraads) (Meirink et al. 2017), de universiteit als tweede werkplek voor leraren met een promotiebeurs (Oolbekkink et al., 2017), de betrokkenheid bij en belangstelling van collega's voor het promotieonderzoek (Oolbekkink et al., 2017) en het onderwerp van het promotie-onderzoek (Oolbekkink et al., 2017).

#### ***Professionele ruimte gericht op professionele en schoolontwikkeling***

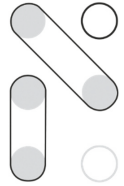
Bij alle drie initiatieven blijkt het voor leraren moeilijk te zijn om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. Een tijdsaspect blijkt daar een belangrijke rol in te spelen, echter in ieder initiatief op een andere manier. PLG deelnemers geven aan dat het na één schooljaar nog te vroeg is om vast te stellen dat er daadwerkelijk schoolontwikkeling heeft plaatsgevonden. Enkele leraren nemen al langer deel aan de PLG's en deze leraren ervaren dat zij meer professionele ruimte hebben voor schoolontwikkeling. Trainees van EdK en het OTS geven aan dat zij nog geen bijdrage hebben geleverd aan schoolontwikkeling omdat ze eerst meer ervaringskennis op willen doen met lesgeven alvorens met collega's in gesprek te gaan over mogelijke alternatieve werkwijzen. Ook hebben enkele trainees de ervaring dat zij bij hun meer ervaren collega's eerst moeten 'bewijzen' dat ze



kunnen lesgeven voordat ze nieuwe ideeën kunnen inbrengen in vakvergaderingen. Leraren met een promotiebeurs geven aan dat zij tijd nodig hebben om mogelijkheden te zien waarop zij de opgedane kennis en vaardigheden uit het promotieonderzoek kunnen inzetten, bijvoorbeeld rondom onderzoek met leerlingen in de school.

Verder blijkt dat er veel verschillen zijn in de wijze waarop leraren professionele ruimte ervaren voor schoolontwikkeling en dat dit niet zozeer samenhangt met de drie initiatieven maar met de schoolcontext. Deze context varieert bijvoorbeeld in de mate van openheid, waardering en de rol van collega's en schoolleiding. Zo heeft een klein aantal trainees in het eerste jaar geprobeerd ruimte te creëren voor *schoolontwikkeling*, voornamelijk op het niveau van de sectie/team. Het effect hiervan was wisselend: er waren zowel trainees bij wie de ruimte effectief werd gecreëerd als bij wie dat niet effectief was. Tijdens het tweede jaar, wanneer ze beschikten over de nodige basiskennis en vaardigheden voor lesgeven, nam deze ruimte wel toe. Ook leraren met een promotiebeurs ervoeren minder ruimte om bij te dragen aan schoolontwikkeling, een aantal van hen zocht naar manieren om hiervoor ruimte creëren, bijvoorbeeld door zitting te nemen in bepaalde commissies. Leraren in PLG's creëren professionele ruimte voor schoolontwikkeling door bijvoorbeeld hun ideeën of ontwikkelde producten te presenteren in secties of op studiemiddagen, door vakoverstijgende activiteiten te organiseren, door de schoolleiding er direct bij te betrekken of door een eigen PLG in de school te organiseren.

De rol die schoolleiders innemen ten aanzien van professionele ontwikkeling in de drie initiatieven varieert. Bij de PLG's zien zij professionele ontwikkeling als een eigen verantwoordelijkheid van de deelnemende leraren en hun rol is faciliterend van aard. De schoolleiders van trainees zijn niet alleen faciliterend maar proberen zoveel mogelijk maatwerk te leveren door zowel te ondersteunen, te coachen als uit te dagen. Schoolleiders van leraren met een promotiebeurs zien voor zichzelf niet alleen een faciliterende rol weggelegd. Zij vinden het belangrijk om tijd te investeren in bijvoorbeeld informele gesprekken over de voortgang van het promotieonderzoek. De schoolleiders binnen alle drie de initiatieven onderschrijven dat het lastig is voor leraren een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. Zij beschrijven daarin hun rol wel verschillend, maar deze verschillen zijn niet ter herleiden op de initiatieven. Een aantal schoolleiders gaf aan dat het de verantwoordelijkheid is van leraren zelf om de vertaalslag te maken van opgedane kennis naar de eigen schoolpraktijk. Andere schoolleiders namen hier een meer actieve rol in door samen met leraren te zoeken naar mogelijkheden voor integratie in het bestaande curriculum. De schoolleiders van een aantal trainees gaf aan voor zichzelf een rol te zien in het bespreekbaar maken van verschillende bestaande visies in de school waardoor de pogingen van trainees om bij te dragen aan schoolontwikkeling mogelijk nog niet succesvol waren.



### 3. Conclusies, reflecties en aanbevelingen

#### 3.1 Reflectie op begrip professionele ruimte

In de algemene inleiding hebben we laten zien dat professionele ruimte van leraren steeds meer gekenmerkt wordt als voortdurend in verandering door interactie met structuur- en cultuurkenmerken van de omgeving. Professionele ontwikkeling en schoolverbetering worden binnen deze interactie gerealiseerd (Imants et al, 2013; Luttenberg et al, 2013). In dit project hebben we professionele ruimte beschreven als de ruimte die leraren *ervaren* om hun expertise in te zetten ten bate van onderwijsverbetering in brede zin. We namen aan dat:

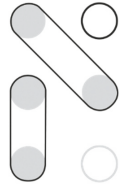
- professionele ruimte altijd een richting heeft, bijvoorbeeld professionele ontwikkeling of schoolverbetering (Frost & Durrant, 2002).
- professionele ruimte ontstaat in voortdurende afstemming tussen leraren en hun omgeving (Kessels, 2012)
- professionele ruimte dynamisch is en dus kan veranderen in de loop van de tijd (Priestley, Biesta & Robinson, 2015).

Op basis van de resultaten uit de vier deelonderzoeken naar professionele ruimte kunnen we als eerste afleiden dat professionele ruimte voor leraren in een context van PLG's, traineeships en promotiebeurzen een 'missing link' is tussen potentieel krachtige professionaliseringsinitiatieven en de beoogde effecten daarvan op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Deelname aan een initiatief en facilitering hiervan heeft niet zonder meer effect op de eigen professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling. Leraren moeten hier ook ruimte voor ervaren dan wel kunnen benutten.

Met betrekking tot de eerste aanname, professionele ruimte heeft altijd een richting, kunnen we stellen dat de ervaren en gekregen ruimte in de drie professionaliseringsinitiatieven zich met name richtte op de eigen professionele ontwikkeling van leraren. Leraren rapporteerden wel over manieren en intenties om bij te dragen aan schoolontwikkeling, maar waren hier (nog) niet altijd effectief in. Bij de PLG's en promotiebeurzen zagen we in enkele gevallen wel gerapporteerde schoolontwikkeling, maar dat was veelal afhankelijk van de inhoud (bij de promotiebeurzen) en van de duur van deelname en intentie van de leraren (bij de PLG's).

Met betrekking tot de tweede aanname kunnen we stellen dat professionele ruimte de (tijdelijke) uitkomst is van interactie tussen verschillende actoren, zoals leraren, collega's en schoolleiders. Het is daarmee niet zozeer een individuele energie of persoonlijk vermogen, maar een proces tussen



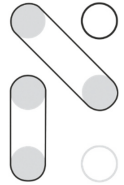


verschillende actoren. We hebben in de verschillende onderzoeken gezien dat er weinig sprake is van continue afstemming tussen actoren. Voornamelijk bij de PLG's en de promotiebeurs kwam terug dat professionele ruimte vaak wel wordt besproken en afgestemd, maar dan op een enkel moment. Er wordt dus later niet meer op teruggekomen, terwijl er in de tussentijd zaken kunnen veranderen die de professionele ruimte van leraren belemmeren. Bij de trainees lag dit iets anders: zij maken integraal onderdeel uit van een opleidingssituatie en gesprekken over hun professionele ontwikkeling hebben daarbinnen een vaste plaats.

Wat betreft de derde aanname zagen we dat professionele ruimte doorgaans dynamisch is, maar ook deels stabiel. We zagen bijvoorbeeld dat professionele ruimte bij de promotiebeurs meer stabiel dan dynamisch is. Gedurende de onderzoeksperiode van een jaar hebben we nauwelijks ontwikkeling in de mate van professionele ruimte kunnen waarnemen. Ook bij de leraren in PLG's was er in sommige gevallen nauwelijks toe- of afname van professionele ruimte zichtbaar. In andere gevallen nam de professionele ruimte sterk toe, bijvoorbeeld de ervaren professionele ruimte van trainees voor schoolontwikkeling, en in het bijzonder sectieontwikkeling. Door deze verschillen kunnen we het algemene kenmerk dat professionele ruimte per definitie een dynamisch karakter heeft niet duiden op basis van dit onderzoek. Aan het begin van het onderzoeksproject hadden we dit wel meer verwacht. Ook in andere beschrijvingen wordt het dynamische karakter van professionele ruimte vaak benadrukt. Zie bijvoorbeeld recent onderzoek naar agency van leraren (Oolbekkink et al., 2017) waarin naar voren komt dat ervaren professionele ruimte en agency over het algemeen toeneemt in de tijd maar dat heeft dan ook betrekking op een periode van meerdere jaren.

### 3.2 Naar een aanscherping van professionele ruimte

Het doel van dit onderzoek was een beter beeld te krijgen van wat professionele ruimte nu precies is en welke vormen het kent in de onderwijspraktijk. We vatten professionele ruimte eerder op als *“de ruimte die leraren ervaren om hun expertise in te zetten ten bate van onderwijsverbetering in brede zin”*. We kunnen nu zeggen dat ruimte niet iets is van leraren, maar dat het een dynamische uitkomst is tussen initiatieven in de specifieke context van een school en keuzes van leraren. We hebben deze dynamiek in dit onderzoek geduid als ervaren, benutten en ook creëren van professionele ruimte voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling. Benutten en creëren manifesteert zich dan bijvoorbeeld wanneer leraren of groepen leraren invloed proberen uit te oefenen op gebeurtenissen of ontwikkelingen binnen de school of keuzes maken voor bijvoorbeeld veranderingen of juist voor behoud van ‘goede’ elementen binnen de school. Onze resultaten



bevestigen ook de richting van professionele ruimte, en meer specifiek de brede opvatting over professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling.

Naast bovenstaande aannames (zie paragraaf 3.1) en de daarbij horende resultaten, bleek de dynamiek van ruimte ervaren en benutten niet afdoende om professionele ruimte van leraren goed in kaart te brengen. We hebben hier een aantal aspecten aan toegevoegd, namelijk het krijgen of verwerven (soms zelfs bedingen) en creëren van professionele ruimte. Het creëren van professionele ruimte was in sommige gevallen overigens een moeizaam proces dat niet altijd tot een succesvolle uitkomst heeft geleid. Bij de aanbevelingen vatten we het creëren van professionele ruimte dan ook op als een leerproces.

Verder bleek dat de wijze waarop leraren professionele ruimte ervaren voor schoolontwikkeling niet zozeer samenhangt met de drie initiatieven maar met de schoolcontext waarin ze werken. Deze schoolcontext varieert bijvoorbeeld in de mate van openheid, waardering en de rol van collega's en schoolleiding. Binnen een school kon er dan weer een verschil bestaan tussen de secties of de teams, waarbij de leraar binnen het ene team wel veel professionele ruimte kon benutten voor professionele en schoolontwikkeling en een andere collega, binnen hetzelfde professionaliseringsinitiatief niet. Eteläpelto en collega's benadrukken in dit verband het belang van 'communities' naast individuen die invloed uit kunnen oefenen op hun werkomgeving (Eteläpelto et al. 2013). Binnen dit onderzoek komt de belangrijke rol van teams en secties in relatie tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling naar voren. Ook speelt hier de individuele component een sterke rol, denk bijvoorbeeld aan bestaande relaties van een individu met de schoolleiding of de professionele geschiedenis van een leraar binnen de school (Priestley et al., 2015). Dit kan mede verklaren waarom leraren binnen dezelfde professionaliseringsinitiatieven in een school, toch een verschillende mate van professionele ruimte kunnen ervaren.

Concluderend, voorliggend project wijst uit dat professionele ruimte ontstaat door continue afstemming tussen een leraar en een leidinggevende, waarbij sprake kan zijn van professionele ruimte ervaren, benutten en creëren. Hiermee refereren we niet naar professionele ruimte als handelingsvermogen, dat toch een sterke individuele connotatie heeft, maar naar professionele ruimte als collectief proces van afstemming (bijvoorbeeld tussen leraren of tussen leraren en leidinggevend). En dan afstemming tussen voornamelijk professionele ruimte in verschillende contexten en verwachtingen van leraren en leidinggevend. Juist die continue afstemming is belangrijk vanwege het contextspecifieke karakter van professionele ruimte. Daarmee positioneren we onszelf in de literatuur over 'agency' voornamelijk in de subject-georiënteerde socio-culturele benadering (zie (Eteläpelto et al. 2013), waarbij leraren actieve actoren zijn die niet alleen ruimte



ervaren maar ook benutten en creëren (bijvoorbeeld invloed uitoefenen, keuze maken, ‘take stance’).

### 3.3 Reflectie op het onderzoek

In dit onderzoek beoogden we meer inzicht te krijgen in het begrip professionele ruimte. We hebben mede daardoor gekozen voor een kwalitatieve aanpak. We hebben professionele ruimte binnen drie professionaliseringsinitiatieven onderzocht. De betrokken leraren waren echter werkzaam in verschillende schoolorganisaties waardoor de zeggingskracht niet zonder meer beperkt is tot de drie initiatieven. Om echter meer inzicht te krijgen in de wijze waarop professionaliseringsinitiatieven bij kunnen dragen aan schoolontwikkeling, zijn meer en diverse case studies nodig waarbinnen de volgende aspecten meegenomen zouden moeten worden:

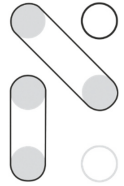
- Er is aandacht nodig voor meerdere perspectieven in een schoolorganisatie, bijvoorbeeld niet alleen het perspectief van individuele leraren, maar ook in interactie met collega’s, directe leidinggevendenden, bestuurders, directe collega’s, leerlingen etc. Hierbij kan het perspectief van leercultuur een belangrijke rol spelen: is professionele ruimte bijvoorbeeld onderdeel van leercultuur op scholen, of is het er een uiting van?
- Het is belangrijk om leraren niet alleen te bevragen maar ook meer ‘volgen’: bijvoorbeeld door observaties van overleg tussen collega’s, of tussen leraren en leidinggevendenden. We hebben nu professionele ruimte expliciet bevestigd. Voor vervolgonderzoek is het relevant om professionele ruimte niet te bevragen, maar juist om leraren te observeren in authentieke situaties waar professionele ruimte zich manifesteert (bijvoorbeeld gedurende sectie overleggen, informeel overleg met collega’s).
- Het is van belang dat dit volgen plaatsvindt over een langere periode in verband met de tijd die nodig is voor schoolontwikkeling (bijvoorbeeld langer dan één schooljaar).

Wij hebben professionele ruimte onderzocht door voornamelijk in gesprek te gaan met individuele leraren. We hebben daarbij gezien dat professionele ruimte zich sterk manifesteert in teams (bijvoorbeeld secties). Voor vervolgonderzoek is het interessant om ook op teamniveau professionele ruimte te bevragen.

### 3.4 Beleidsaanbevelingen: synthese

#### *Toelichting bij beleidsaanbevelingen*

Per initiatief (PLG’s, EdK/OTS en promotiebeurs) en voor het onderzoek naar de opvattingen van leraren en schoolleiders zijn verschillende beleidsaanbevelingen geformuleerd. Deze staan in de vier verschillende deelrapporten weergegeven. In deze afsluitende paragraaf doen we op basis van de

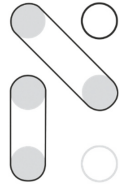


inzichten uit de vier deelprojecten en de synthese daarvan de volgende aanbevelingen. De aard van het onderzoek en de uitkomsten van het onderzoek suggereren voornamelijk uitkomsten op mesoniveau, namelijk gericht op schoolinterne dynamiek en interacties maar ook voor lerarenopleidingen. Daarnaast doen we enkele aanbevelingen op macro- (beleid op landelijk niveau) en microniveau (voor leraren). Bij het synthetiseren van de verschillende aanbevelingen uit de deelrapporten hebben we ervoor gekozen de aanbevelingen als denkrichtingen te formuleren. Waar mogelijk hebben we enkele suggesties gedaan voor concretisering, met als doel om de algemene aanbeveling extra kracht bij te zetten.

### 1. *Macroniveau. Aanbevelingen voor beleidsmakers op nationaal niveau*

- Investeer *blijvend* in meerjarige professionaliseringsinitiatieven voor leraren. In het algemeen zien we een tendens dat professionaliseringsinitiatieven zoals hier onderzocht de professionele ruimte van leraren voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling vergroot. We zien verder dat leraren die professionele ruimte ervaren en benutten zich op een brede manier verder professionaliseren, bijvoorbeeld door de ontwikkeling van een uitgebreider handelingsrepertoire of toegenomen motivatie en zelfvertrouwen. We zien echter ook dat schoolontwikkeling niet automatisch op gang komt en dat dit proces tijd en energie kost. Persoonlijke factoren als intentie en contextuele factoren als leercultuur, het functioneren van secties en de rol van de schoolleiding zijn voornamelijk van invloed op de professionele ruimte van leraren. Onze aanbeveling is daarom te investeren in initiatieven waarbij aandacht is voor de noodzakelijke randvoorwaarden (waaronder optimale en afgestemde professionele ruimte voor leraren) die op een school aanwezig moeten zijn om tot schoolontwikkeling te komen. Dit vraagt om investeringen in een gedegen voorbereiding. Een landelijk initiatief in gang zetten in mei en verwachten dat het in september van datzelfde jaar op scholen draait en een jaar later opgeschaald wordt (iets wat regelmatig voorkomt) is begrijpelijk vanuit de dynamiek van de politiek, maar is niet in overeenstemming met de rust en de tijd die nodig is voor het creëren van de noodzakelijke randvoorwaarden.

- Prioriteer *professionalisering voor schoolleiders* gericht op hun rol bij professionele ruimte. Uit ons onderzoek blijkt dat schoolleiders hun rol in relatie tot professionele ruimte verschillend vormgeven, ook blijkt dat ze zoekende zijn naar de mogelijkheden die ze hebben. Over professionalisering kan bijvoorbeeld nagedacht worden in termen van uitwisseling tussen schoolleiders over verschillen in opvattingen en manieren waarop zij professionele ruimte vormgeven in de eigen organisatie. Een mogelijkheid is ook om professionalisering voor schoolleiders te ontwikkelen gericht op de rol die zij kunnen vervullen bij het bevorderen van professionele ruimte voor leraren. Het vignetten



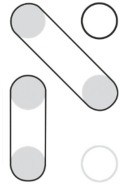
instrument, zoals gebruikt in deelproject 1, kan als input dienen om schoolleiders met elkaar in gesprek te laten gaan over eigen opvattingen en mogelijkheden. Deze vormen van professionalisering zouden vervolgens gewaardeerd kunnen worden in het kader van het register voor schoolleiders.

## 2. Mesoniveau. Aanbevelingen voor bestuurders en schoolleiders

- Voer als schoolleider *continue dialoog* met leraren over professionele ruimte. Op basis van ons onderzoek concluderen we dat professionele ruimte niet iets is van een leraar, maar dat het ontstaat in afstemming met verschillende actoren in de directe omgeving van de leraar waaronder de direct leidinggevende. Bespreek daarom terugkerend welke verwachtingen er op dit vlak leven en wat dit betekent voor bijbehorende verantwoordelijkheden. Een mogelijkheid is om met een gespreksprotocol te werken waarin professionele ruimte een vast onderdeel is. Voorbeelden van gesprekstema's of vragen in een dergelijk protocol kunnen zijn: 1) in welke mate ervaar en benut de leraar professionele ruimte? 2) welke verwachtingen zijn er aangaande de vormgeving en impact van professionele ruimte bij zowel leraar als leidinggevende? 3) Wat is nodig om professionele ruimte optimaal te benutten of creëren voor professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling? Een gespreksprotocol over professionele ruimte kan geïntegreerd worden in bestaande gesprekscycli in scholen (denk aan ontwikkel- of functioneringsgesprekken). De door ons ontwikkelde applicatie kan hierbij een praktisch hulpmiddel zijn.

- *Versterk/verbeter de leercultuur* in secties/teams. Uit de verschillende onderzoeken blijkt dat leercultuur in de scholen een belangrijke rol speelt bij professionele ruimte, maar dat de leercultuur in secties of bestaande teams een nog grotere invloed heeft op de professionele ruimte van leraren binnen verschillende professionaliseringsinitiatieven. We hebben hier grote verschillen in waargenomen, van secties met een open, constructieve, krachtige en positief klimaat tot secties met een meer gesloten, onveilig en op de dagelijkse praktijk georiënteerde leercultuur. Een laatste dergelijke leercultuur heeft in bijna alle gevallen een belemmerende rol gespeeld bij de professionele ruimte van leraren.

Opvallend is dat er in veel bestaande professionaliseringsinitiatieven het niveau van secties en teams nauwelijks expliciet wordt meegenomen. Schoolleiders kunnen meer expliciet aandacht besteden aan het realiseren van een 'open' dialoog tussen leraren over bijvoorbeeld opvattingen en ideeën. Het instrument zoals ontwikkeld en gebruikt in deelproject 1 om leercultuur volgens leraren in kaart te brengen kan bruikbaar zijn bij het verkennen van de leercultuur op scholen. Leraren in teams of teams zelf kunnen dan bevroegd worden op kenmerken van leercultuur zoals in dit onderzoek



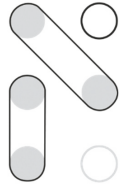
gehanteerd, namelijk professionaliseringsmogelijkheden, samen onderwijs ontwikkelen, onderzoek doen, van elkaar leren door kennisdeling en feedback geven naar aanleiding van lesbezoeken. Op basis van deze resultaten kunnen dan gericht en school specifiek interventies ontwikkeld worden ter bevordering van de leercultuur. Samen onderwijs ontwikkelen en van en met elkaar leren is nu bijvoorbeeld vaak onder andere door roostering en hoge (ervaren) werkdruk niet mogelijk. Wanneer dit wel belangrijk wordt gevonden, moet er serieus nagedacht worden over alternatieve en vernieuwende manieren van het inrichten van dagelijkse praktijk van de leraar (minder uren, kleinere klassen, andere schoolinrichting) waardoor er letterlijk ruimte ontstaat voor samen leren.

### *Voor lerarenopleidingen en nascholing*

- Besteed expliciete *aandacht* aan 'leren' benutten en *creëren* van professionele ruimte van leraren in scholen en wat dat betekent voor de competenties van (startende) leraren. Uit ons onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat juist het creëren van professionele ruimte in veel gevallen kan leiden tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Echter, het creëren van professionele ruimte lijkt een complexe vaardigheid te zijn. Sommige leraren wisten niet hoe ze ruimte moesten creëren, terwijl anderen bijvoorbeeld hebben ervaren dat bij het vergroten van professionele ruimte verschillende krachten in werking treden (bijvoorbeeld verschil in opvattingen, beroep op verschillende mate van ervaringen, leercultuur). Wat vraagt dat bijvoorbeeld van een beginnende leraar die in een sectie terecht komt met louter ervaren leraren? Hoe voorkom je dat leraren initiatief nemen om ruimte te creëren, zonder de relatie met collega's of verbinding met de praktijk te verliezen? In lerarenopleidingen kan aandacht gegeven worden aan mogelijkheden om professionele ruimte optimaal te benutten voor eigen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Bijvoorbeeld door het creëren van professionele ruimte als vaardigheid te benoemen in bestaande lijnen/vakken gericht op professionele ontwikkeling of de docent in de brede context. De door ons ontwikkelde applicatie kan hierbij een praktisch hulpmiddel zijn. Een meer expliciete uitwerking van de beroepscompetentie 'samenwerking met collega's' waarbij het effectief kunnen creëren van professionele ruimte een onderdeel is, zou ook meegenomen kunnen worden bij de beoordeling tot startbekwaam docent.

### *3. Microniveau. Aanbevelingen voor leraren*

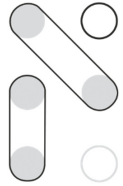
- Neem initiatief en probeer je professionele ruimte op een intentionele en actieve manier te vergroten en af te stemmen met je directe omgeving. Op basis van ons onderzoek concluderen we namelijk dat professionele ruimte niet iets is van een leraar, maar dat het ontstaat in afstemming met verschillende actoren in de directe omgeving van de leraar waaronder de direct leidinggevende



en de sectie. Zowel voor professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling is het van belang verwachtingen te bespreken, af te stemmen en te zoeken naar mogelijkheden voor verbreding en verdieping. In onze onderzoeken zagen we dat initiatieven van leraren in scholen met een focus op actuele thema's in scholen en direct gekoppeld aan het (toekomstig) leren van leerlingen een realistische kans van slagen hadden om daadwerkelijk aan schoolontwikkeling te kunnen bijdragen.

- Probeer zoveel mogelijk in 'teams' professionele ruimte te benutten en te creëren. We bedoelen dan niet alleen bestaande teams (bijvoorbeeld secties of PLG's), maar ook teams van leraren die een gemeenschappelijke visie of ambitie hebben en daarmee actief aan de slag willen (bijv. vakoverstijgend werken aan een specifiek thema of bovenschools vakspecifiek). Dit raakt aan het thema collectieve professionele ruimte. In ons onderzoek hebben we enkele gevallen gezien van collectieve professionele ruimte, bijvoorbeeld in bestaande secties (uitgedrukt in o.a. een sterke en positieve leercultuur). In die gevallen zagen we dat leraren samenwerkten aan inhoudelijke thema's en zo ook hun professionele ruimte benutten.

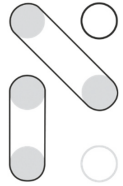
Tot slot, in de inleiding van dit rapport citeerden we uit een rapport van het ministerie van OCW waarin werd gesteld dat: "Leraar, lerarenteam, leidinggevende en bestuur samen bouwen aan een lerende cultuur waarin continu wordt gewerkt aan verbetering van de onderwijskwaliteit. De leraar heeft daarbij voldoende *professionele ruimte*, interessante ontwikkelmogelijkheden en carrièreperspectief, zoals specialisatie, onderzoek of coaching" (Ministerie van OCW, 2013, p.21). Uit dit onderzoek is gebleken dat voldoende professionele ruimte geen uniforme verschijningsvorm kent, maar dat het sterk afhankelijk is van de leraar en de context waarin de leraar werkt en leert. Leraren en schoolleiders verschillen in de wijze waarop zij kijken naar professionele ruimte en de manier waarop zich dat zou moeten uiten in de praktijk. Ook zien we in dit onderzoek grote verschillen tussen leraren en scholen in de manier waarop professionele ruimte wordt ervaren en benut. We hebben voorbeelden gezien van leraren die professionele ruimte creëren of vergroten. Om ervoor te zorgen dat er een gezamenlijke gerichtheid blijft op de ontwikkeling van het onderwijs, stellen we dat leraren en schoolleiders meer met elkaar in gesprek zouden moeten gaan om verwachtingen en mogelijkheden voor professionele ruimte continue te expliciteren. Op die manier wordt de kans ook groter dat professionaliseringsinitiatieven als PLG's, promotiebeurzen en EdK/OTS grotere impact en meer betekenis krijgen voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling.



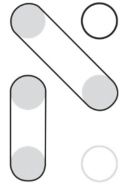
## Referenties

- Admiraal, W., Kruijer, 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.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011a). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*, 132-169.
- Andersen, I. (2012). Ruimte geven, ruimte laten, ruimte nemen. NSA, Utrecht.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies, 49*(1), 38-54.
- Carson, J.B., Tesluk, P.E., & Marrone, J.A. (2007). Shared leadership in teams: in investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal, 50*, 1217-1234.
- Corbin J., & Strauss A. (2008). *Basics of qualitative research*. Sage, Thousand Oaks.
- DeRue, D.S., & Ashford, S.J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review, 35*, 627-647.
- Diepstraten, I., & Evers, A. T. (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Rapport 40. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Ellström, E., Ekholm, B. and Ellström, P.E. (2008). Two types of learning environment: enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning, 20* (2), 84-97.
- Herrick, C., & Sarewitz, D. (2000). *Ex post evaluation: A more effective role for scientific assessments in environmental policy*. *Science Technology and Human Values, 25*(3), 309-331.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift Universiteit Utrecht, Utrecht.
- 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*, 276 - 298.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001) The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal, 27*, 459-44.
- Hulsbos, F., Andersen, J., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Rapport 37. Heerlen: Ruud de Moorcentrum Open Universiteit.
- Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. van den Brink, & J. Kole (Eds), *Beroepstrots, een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Imants, J., Wubbels, T., & Vermunt, J.D. (2013). Teachers' enactment of workplace conditions and their beliefs and attitudes toward reform. *Vocations and Learning, 6*, 323-346.





- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurale Rede. Open Universiteit, Heerlen.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Development*, 22, 121-148.
- Luttenberg, J., Imants, J., & Van Veen, K. (2013). Reform as an ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 293-310.
- Maso I., & Smaling A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Boom: Amsterdam.
- Meirink, J. A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Proefschrift Universiteit Leiden, Leiden.
- Meirink, J.A., Van der Want, A., Leeferink, H., Louws, M., Oolbakkink-Marchand, H.W., Schaap, H., Zuiker, I., Zwart, R.C. & Meijer, P.C. (2017). *Professionele ruimte van beginnende leraren in het kader van het OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas*. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: a methods sourcebook*. Los Angeles/London: Sage Publications.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan Leraar 2020. Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Begeleiding van beginnende leraren in het beroep. Raamplan voor regionaal te starten projecten*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oolbakkink-Marchand, H.W., Hadar, L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.
- Oolbakkink-Marchand, H.W., Leeferink, H., Louws, M., Meirink, J.A., Schaap H., Van der Want, A., Zwart, R.C., Zuiker, I., & Meijer, P.C. (2017). *Professionele ruimte van leraren voortgezet onderwijs in het kader van de promotiebeurs*. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Poell, R. F., Van Dam, K., & Van den Berg, P. T. (2004). Organising learning in work contexts. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 529-540.
- Potter, D., Reynolds, D., Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging



- circumstances: a review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(1), 243-26.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Het Alternatief II: de ladder naar autonomie*. Culemborg: Uitgeverij Phronese .
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., Philippou, S. & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications.
- Schaap, H., Leeferink, H., Louws, M., Oolbekkink-Marchand, H.W., Meirink, J.A., Van der Want, A., Zwart, R.C., Zuiker, I., & Meijer, P.C. (2017). *Professionele ruimte van leraren in professionele leergemeenschappen*. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403 .
- Ten Have, K., Dorenbosch, L., Moonen, H., & Oeij, P. (2010). *Management door vertrouwen: Naar zelfmanagement en innovatief gedrag*. Hoofddorp: TNO.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven van leraren*. Universiteit Leiden, ICLON.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
- VO-raad (2014). *Leren met en van elkaar. Onderzoek naar de professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon, Kohnstamm Instituut & ICLON.
- Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J., Van Casteren, W., & Kurver, B. (2013). *Professionele ruimte in het VO: eerste vervolgmeting*. ResearchNed, Heerlen.
- Zwart, R. C. (2007). *Teacher learning in a context of reciprocal peer coaching*. Proefschrift Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Zwart, R.C., Louws, M., Zuiker, I., Oolbekkink-Marchand, H., Leeferink, H., Schaap, Meirink, J.A., van der Want, A., Meijer, P.C (2017). *Professionele ruimte: Geen 'one size fits all'. Opvattingen van leraren en schoolleiders over het inrichten en benutten van professionele ruimte in scholen*. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403.





