

University of Groningen

## Ruimte voor autonomie

Oosterhoff, M. G.; Oenema-Mostert, C. E.; Minnaert, A. E. M. G.

*Published in:*  
 Pedagogische Studiën

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*  
 Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
 2019

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Oosterhoff, M. G., Oenema-Mostert, C. E., & Minnaert, A. E. M. G. (2019). Ruimte voor autonomie: De mediërende rol van autonomie in de relatie tussen managementstijl en de werkbeleving van leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 96(3), 171-189. <http://www.pedagogischestudien.nl/search?identifier=692630>

### Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

### Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

# Ruimte voor autonomie: De mediërende rol van autonomie in de relatie tussen managementstijl en de werkbeleving van leerkrachten

M.G. Oosterhoff, C.E. Oenema-Mostert en A.E.M.G. Minnaert

## Samenvatting

Wereldwijd vragen onderwijsexperts aandacht voor de effecten van druk die vanuit de samenleving op het onderwijs wordt uitgeoefend. Leerkrachten voelen zich ingeperkt in hun professionele autonomie. Uit literatuur blijkt dat er een relatie bestaat tussen de mate waarin leerkrachten professionele autonomie ervaren en aspecten van werkbeleving: ervaren onderwijskwaliteit en het engagement van de leerkracht. Ook toont onderzoek de invloed aan van leiderschap op de wijze waarop leerkrachten autonomie ervaren. Onderzoek naar de specifieke situatie van leerkrachten die werken met jonge kinderen is echter schaars. Doel van de huidige studie is het onderzoeken van de rol van professionele autonomie als onderliggend mechanisme in de manier waarop leidinggevenden invloed uitoefenen op de werkbeleving van leerkrachten in de eerste twee groepen van het basisonderwijs. Professionele autonomie is hiertoe op twee manieren geoperationaliseerd: als ervaren regelruimte en als vervulling van een psychologische basisbehoefte. Uit toetsing van het gepresenteerde hypothetische model blijkt dat de ervaren professionele autonomie het verband tussen managementstijl en werkbeleving van Nederlandse leerkrachten in de onderbouw van het primair onderwijs medeert. Een tweede bevinding is dat de relatie tussen managementstijl en de vervulling van de psychologische basisbehoefte aan autonomie gedeeltelijk wordt gemedieerd door de ervaren regelruimte. De wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie worden besproken.

**Kernwoorden:** professionele autonomie, managementstijl, werkbeleving, leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs

## 1 Inleiding

Wereldwijd vragen onderwijsexperts aandacht voor de effecten van maatschappelijke druk die op het onderwijs aan jonge kinderen wordt uitgeoefend (Bodrova, 2008; Gallant, 2009; Miller & Almon, 2009), ook in Nederland (Goorhuis-Brouwer & Levering, 2006; Janssen-Vos, 2012). Empirisch onderzoek laat zien dat het onderwijs aan jonge kinderen de afgelopen decennia is veranderd: een verandering van de didactiek, een toegenomen toetscultuur en een verarming van het aanbod, ten koste van gelegenheid om te spelen (o.a. Bassok, Latham, & Rorem, 2016; Miller & Almon, 2009). Jonge kinderen krijgen steeds minder ruimte om zich in hun eigen tempo, op een ontspannen manier te ontwikkelen, op een wijze die de specifieke kenmerken van deze leeftijdsgroep recht doet (Bodrova, 2008; Boland, 2015; Gallant, 2009; Goorhuis, 2012). De gesignaleerde ontwikkelingen worden veelal toegeschreven aan de algemeen waargenomen trend van een groeiende druk op het onderwijs, als gevolg van onderwijsbeleid dat gericht is op het verhogen van de onderwijsopbrengsten (Van den Berg, Glebbeek, & Bosman, 2012; Biesta, 2007; Imants, Zwart, & Breur, 2016; Kelchtermans, 2012; Osgood, 2006).

Op basis van de Grondwet zijn Nederlandse scholen vrij om hun onderwijs vorm te geven volgens hun eigen onderwijsvisie (Grondwet, 2008, Artikel 23.2). Doelen voor het primair onderwijs zijn door de overheid breed geformuleerd als kerndoelen en eindtermen (Wet op het primair onderwijs, 2017, artikel 9), sinds 2010 aangevuld met specifieke referentieniveaus voor de vakken Nederlandse taal en rekenen (Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen, 2014). Nederland kent echter geen van overheidswege voorgeschreven curricula, zoals in andere lan-

den vaak wel het geval is. Toch merken Nederlandse scholen dat de overheid invloed uitoefent op de dagelijkse uitvoering van het onderwijs. Dit komt bijvoorbeeld naar voren uit een verkennend rapport van de Onderwijsraad (2013), gebaseerd op ruim 140 gesprekken met leraren en drie aanvullende notities/studies door onderwijsexperts. Leraren ervaren een "inperking van hun professionele ruimte en handelingsvrijheid, die ze nodig hebben om in de complexe beroepspraktijk goede onderwijskwaliteit te bieden" (Onderwijsraad, 2013, p. 10). Volgens de Onderwijsraad gaat de aandacht van het Nederlandse onderwijsbeleid te eenzijdig naar het formuleren van kaders en het controleren daarvan. Leerkrachten worden daarmee ingeperkt in hun professionele autonomie. Dit kan tot gevolg hebben dat zij reactief gaan handelen, dat hun rol verandert van 'onderwijsmaker' naar instrumentele 'onderwijsuitvoerder', wat ten koste gaat van de intrinsieke motivatie en de drijvende kracht van de persoonlijke professionaliteit (Kelchtermans, 2012).

Deze inperking van de professionele autonomie wordt ervaren in de volle breedte van het funderend onderwijs: speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs (Onderwijsraad 2013). Uit cijfers van het Ministerie van Binnenlandse zaken en Koninkrijksrelaties (2016) blijkt dat van alle overheidsberoepen binnen het primair onderwijs de regeldruk verreweg het hoogst is en de regelruimte verreweg het laagst. Onderzoek naar de specifieke situatie van leerkrachten die werken met jonge kinderen is schaars. Statistieken met betrekking tot het Nederlandse primaire onderwijs maken doorgaans geen onderscheid voor de specifieke deelpopulatie leerkrachten van groep 1 en 2. Deze deelpopulatie verschilt echter van de rest van het primair onderwijs, vanwege de typische ontwikkelingspsychologische kenmerken van leerlingen in de leeftijd van 4-7 jaar. De specifieke didactiek die in deze groepen gehanteerd wordt staat in scherper contrast met de hierboven geschetste beleidstrends in het onderwijs (Bodrova, 2008; Boland, 2015; Gallant, 2009; Goorhuis, 2012) dan in de hogere groepen van het primair onderwijs het geval is.

### *Verkennde studie*

In een verkennend kwalitatief onderzoek, voorafgaand aan de voorliggende studie, zijn de ervaringen met betrekking tot professionele autonomie van leerkrachten van groep 1 en 2 beschreven. Dat onderzoek is uitgevoerd in een onderzoeksgroep van acht ervaren leerkrachten die alle meer dan twaalf jaar in de groepen 1 en 2 van het primair onderwijs hebben gestaan. De resultaten laten zien dat deze leerkrachten hun professionele autonomie onder druk voelen staan (Oosterhoff, Oenema-Mostert, & Minnaert, 2018). Vanuit de externe omgeving van de school worden eisen gesteld aan het onderwijs in de jongste groepen, die deels conflicterend zijn met de opvattingen van de leerkrachten over wat goed onderwijs aan jonge kinderen inhoudt. Bovendien wordt er vanuit die omgeving controle uitgeoefend om die eisen door te voeren. Twee opvallende resultaten uit deze verkenning worden in deze studie getoetst binnen een grotere populatie.

Ten eerste lijkt de schoolleider een sleutelrol te vervullen als het gaat om de mate waarin leerkrachten zich in hun autonomie bedreigd voelen door de ervaren externe invloeden. De schoolleider kan de externe eisen rechtstreeks doorvertalen als eisen aan de werkwijze van de leerkrachten. Dit uit zich in een restrictieve werkomgeving en een verticale controle op de onderwijspraktijk: het van bovenaf opleggen van regels of werkwijzen en controle op het naleven daarvan. De schoolleider kan de leerkrachten in de onderbouw echter ook faciliteren om zelf in onderling overleg passende antwoorden te zoeken, binnen de eigen context en op basis van de eigen expertise. In deze situatie ervaren de respondenten vertrouwen in en erkenning van de specifieke expertise van de onderbouwleerkracht.

Ten tweede biedt het verkennende onderzoek inzicht in de effecten van de (ervaren) professionele autonomie op de werkbeleving van de leerkrachten. Respondenten in een restrictieve omgeving zien de onderwijskwaliteit verslechteren. Zij ervaren problemen om het onderwijs flexibel af te stemmen op de behoeften van de kinderen, zij geven aan te veel tijd kwijt te zijn aan zaken die er vol-

gens hen niet toe doen en zij signaleren dat de huidige druk op het verhogen van leerresultaten schadelijk kan zijn voor de ontwikkeling van jonge kinderen. Naast effecten op de onderwijskwaliteit worden door de respondenten gevolgen voor de eigen beroepsmotivatie en het welbevinden op de werkvloer gerapporteerd. Twee van de acht ondervraagde respondenten hebben zich ziekgemeld, doordat zij het onderwijs in hun groep niet meer konden vormgeven op een manier die zij voor deze leeftijdsgroep verantwoord vonden. Eén van hen heeft om deze reden in de looptijd van dit onderzoek besloten het beroep te verlaten.

Onderzoek toont de invloed aan van leiderschap op de ervaren autonomie van leerkrachten (o.a. Fullan, 2007; Imants et al., 2016) en de effecten van ervaren autonomie op de werkbeleving (o.a. Ryan & Deci, 2000; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008). Braaksma en Bakker (2016) benadrukken de rol van de schoolleider voor het creëren van een optimale professionele ruimte, waarin kwalitatief diepgaande teamsamenwerking en vertrouwen genoemd worden als belangrijke condities.

De onderzoeksgroep van de verkennende, kwalitatieve studie in de Nederlandse context is klein, en beperkt daarmee de generaliseerbaarheid van de bevindingen. In dit artikel wordt verslag gedaan van een vervolgstudie met het doel om na gegaan of de professionele autonomie van Nederlandse leerkrachten in de onderbouw van het primair onderwijs mediërend is tussen de managementstijl van de leidinggevende en de werkbeleving van de leerkracht. In deze studie wordt het veronderstelde conceptuele model, zoals weergegeven in Figuur 1, getoetst op een representatieve steekproef uit de gehele populatie leerkrachten van groep 1 en 2 van het primair onderwijs in Nederland.

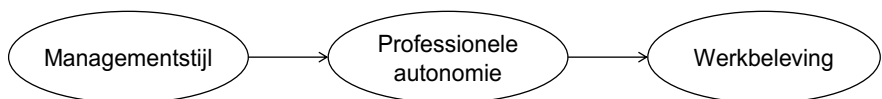
Nadere theoretische onderbouwing van het model wordt uitgewerkt in de volgende paragraaf.

## 2 Theoretisch kader

Diverse theorieën ondersteunen het weergegeven theoretische model en geven aanleiding het nader uit te bouwen. Centraal in het model staat de mediërende rol van professionele autonomie. Om te beginnen wordt het belang van professionele autonomie voor de werkbeleving besproken. Van daaruit wordt de rol van het management toegelicht. Vervolgens wordt ingezoomd op de verschillende manieren waarop autonomie in de onderwijscontext is geoperationaliseerd. Tenslotte worden de implicaties voor het huidige onderzoek toegelicht.

### *Professionele autonomie en de relatie met werkbeleving*

Het belang van professionele autonomie voor de kwaliteit van het onderwijs is door onderwijsonderzoekers vanuit verschillende invalshoeken aangetoond. Hoewel veel verschillende termen worden gehanteerd (bijvoorbeeld autonomie, agency, persoonlijke professionaliteit, professionele ruimte, regelruimte) en de invulling van deze concepten verre van eenduidig is (Moomaw, 2005), is er een grote hoeveelheid onderzoeksliteratuur voorhanden waarin een relatie gelegd wordt tussen de mogelijkheid van leraren om persoonlijk sturing te (kunnen) geven aan de uitvoering van het dagelijkse werk en de effectiviteit van dat werk. Ten eerste vestigen onderzoekers de aandacht op de complexiteit en veranderlijkheid van de onderwijscontext. De leerkracht heeft in die context ruimte nodig om op basis van kennis en ervaring in concrete onderwijssituaties te beslissen wat



Figuur 1. Verondersteld conceptueel model, waarin de relatie wordt gelegd tussen de managementstijl van de leidinggevende, de professionele autonomie van de leerkracht en werkbeleving van de leerkracht.

pedagogisch het meest wenselijk is (o.a. Biesta, 2011; Bleach, 2014; Kelchtermans, 2012). Andere onderzoekers benadrukken dat top-down beslissingen die onderwijsverbeteringen beogen, vaak de nodige steun ontberen in de dagelijkse praktijk (o.a. Fullan, 2007; Wenger, 2010). Zij wijzen erop dat implementatie van onderwijsvernieuwingen tijd vereist om te komen tot een gezamenlijk begrip van vooronderstellingen en waarden die ten grondslag liggen aan een verandering. Op basis van dit begrip kunnen leerkrachten een verandering afwijzen, accepteren of aanpassen aan hun eigen situatie. Verder blijkt uit onderzoek dat werkgerelateerde autonomie invloed heeft op werktevredenheid, motivatie, stressniveau en op de verdere ontwikkeling van de professionaliteit (o.a. Day & Gu, 2007; Kelchtermans, 2012; Ryan & Deci, 2000; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008).

In de Zelfdeterminatietheorie (ZDT) van Ryan en Deci (2000) komt het algemene belang van ervaren autonomie naar voren voor motivatie en engagement en in het verlengde daarvan voor de effectiviteit van het functioneren. De ZDT is toegepast op vele domeinen, waaronder frequent in het onderwijs als leeromgeving (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013). De ZDT wordt recent ook succesvol toegepast in empirisch onderzoek binnen de arbeidscontext (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). De meeste arbeidsgerelateerde studies waarin de ZDT is toegepast, zijn uitgevoerd binnen een breed spectrum aan beroepsgroepen. Onderzoek dat de rol van de basisbehoeften toetst binnen de specifieke onderwijscontext is nog schaars (Klaeijssens, Vermeulen & Martens, 2018; Rothmann & Fouché, 2018).

ZDT onderscheidt drie aangeboren basisbehoeften die bepalend zijn voor de motivatie en het welbevinden van personen: competentie (het gevoel een bepaalde taak aan te kunnen), autonomie (het gevoel zelf te kiezen voor de taak) en relatie (een veilige sociale omgeving). Empirisch onderzoek toont aan dat werknemers van wie de basisbehoeften vervuld zijn meer tevreden zijn met hun

werk, minder vaak uitgeput zijn, meer tijd besteden aan hun werk, meer bereid zijn tot verandering, en minder geneigd zijn ontslag te nemen (Van den Broeck et al., 2009). De drie basisbehoeften spelen een onderling afhankelijke rol. De ZDT is in het kader van deze studie interessant omdat zij aandacht vestigt op het belang van autonomie voor de kwaliteit van motivatie en engagement. Autonome motivatie is van belang voor de optimalisatie van ontwikkeling en prestaties; “motivation produces” (Ryan & Deci, 2000, p. 69). Autonome motivatie geeft aan dat de persoon het gevoel heeft “*zelf te willen handelen in plaats van gedirigeerd of gedwongen te worden*” (Van den Broeck et al., 2009, p. 324). Ervaren relevantie is bij opgedragen taken cruciaal voor de kwaliteit van de motivatie (Assor, Kaplan, & Roth, 2002). Daarnaast onderscheiden Ryan en Deci vormen van gecontroleerde motivatie (Ryan & Deci, 2000; Van den Broeck et al., 2009), waarbij het gedrag wordt uitgevoerd om beloningen te krijgen of straf te vermijden. Vormen van gecontroleerde motivatie gaan gepaard met gevoelens van druk, verplichting en controle (Van den Broeck et al., 2009).

De werkmotivatie van leraren komt voor een groot deel voort uit intrinsieke werkmotivatie (Day & Gu, 2007). Het is echter niet zo dat alles wat leraren doen rechtstreeks voortkomt uit de intrinsieke motivatie, leraren handelen vaak binnen een kader van extern aan hen gestelde gedragsregels en normen (Onderwijsraad, 2013). Extern opgelegde doelen, evaluaties, sancties maar ook beloningssystemen dragen bij aan het gevoel het voor anderen te moeten doen (Ryan & Deci, 2000). ZDT benadrukt dat het in die gevallen van belang is een diep holistisch proces mogelijk te maken, waarin ook door de omgeving gestelde (gedrags)regels eigen worden gemaakt door ze te begrijpen en in overeenstemming te brengen met eigen doelen en waarden (zelf-determinatie).

Appleton, Christenson en Furlong (2008) duiden het verschil en de relatie tussen motivatie en engagement. Motivatie geeft richting aan de energie van personen *Waarom doe ik dit?* en aan de intensiteit en de kwaliteit van die energie. Engagement duidt op deze ener-

gie *in actie*, iemands directe betrokkenheid in een taak of activiteit, als gevolg van motivatie."Engagement can be seen as an externalization of motivation" (Stroet et al., 2013, p. 69). Engagement, oftewel *werkbetrokkenheid*, wordt veelal als tegenpool gezien van disaffection (vervreemding, distantie) (Appleton et al., 2008). Zowel Kelchtermans (2012) als Day en Gu (2007) vestigen de aandacht op het belang van engagement, specifiek voor de onderwijscontext, vanwege het fundamenteel relationele en morele karakter van het lerarenberoep: "commitment is not an option, since it is an essential condition for teacher effectiveness" (Day & Gu, 2007, p. 428).

#### *De invloed van managementstijl op de beleving van autonomie*

De waarde van ZDT voor de onderwijspraktijk ligt voor een groot deel in het feit dat de theorie concrete handvatten geeft om de (leer- en werk)omgeving af te stemmen op de drie basisbehoeften (Appleton et al., 2008; Assor et al., 2002; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994; Minnaert & Odenthal, 2018; Ryan & Deci, 2000; Van den Broeck et al., 2009). De basisbehoeften zijn aangeboren maar komen niet onvoorwaardelijk tot uiting. Zonder uit het oog te verliezen dat motivatie voor een deel haar oorsprong vindt bij de persoon zelf, is er in de ZDT veel aandacht voor de manier waarop de context invloed kan uitoefenen op het functioneren van personen, door de kwaliteit van de motivatie te beïnvloeden (Minnaert & Odenthal, 2018). Het aansluiten op de behoefte aan autonomie speelt daarbij een centrale rol. Deci et al. (1994) onderscheiden drie contextuele factoren die van belang zijn voor de internalisatie van extern gevraagd gedrag (zelf-determinatie): uitleg van de rationale achter het gedrag, erkenning van het perspectief van degene van wie het gedrag verlangd wordt en een overtuigende in plaats van dwingende communicatie. Factoren in de context kunnen het internaliseringsproces bevorderen, andere omgevingsfactoren belemmeren dit proces (Assor et al., 2002).

Binnen het onderwijs heeft veel onderzoek plaatsgevonden naar de manier waarop leerkrachtgedrag invloed uitoefent of de autono-

me motivatie van leerlingen (Assor et al., 2002; Stroet et al., 2013). De laatste decennia is ook de waarde van de ZDT voor het vormgeven van de arbeidscontext gebleken. Van den Broeck et al. (2009) benoemen concrete mogelijkheden waarop leiderschap autonome motivatie kan stimuleren of juist blokkeren. Autonome motivatie wordt bijvoorbeeld gestimuleerd door keuzes te bieden, opgedragen taken van verantwoording te voorzien, aansluiting te vinden op de waarden van de werknemers en door vertrouwen te tonen in hun competenties. Wanneer werknemers echter druk, verplichting en controle ervaren zal dat ten koste gaan van de autonome motivatie. Diverse andere onderzoekers bevestigen de invloed van leiderschap op de ervaren omvang van autonomie in de onderwijscontext (Fullan, 2007; Imants et al., 2016). De rol van erkenning en vertrouwen komt hierbij regelmatig naar voren (Kelchtermans, 1994; Moomaw, 2005). De manier waarop het gedrag van de schoolleider via de psychologische basisbehoeften van invloed is op de autonome motivatie van leerkrachten, is nog nauwelijks wetenschappelijk onderzocht (Rothmann & Fouché, 2018).

#### *Theoretische dimensies van professionele autonomie*

Het concept autonomie is in arbeidsgerelateerde studies op verschillende manieren geoperationaliseerd (Pearson & Moomaw, 2006; Van den Broeck et al., 2009). De meeste studies naar leerkracht-autonomie leggen de nadruk op *regelruimte*, de mate waarin de leerkracht onafhankelijk kan handelen en invloed kan uitoefenen op de werkomgeving, zowel met betrekking tot de uitvoering van de eigen taken binnen de klas als invloed op schoolbrede besluitvorming (Moomaw, 2005). Ryan en Deci leggen, meer dan op de mogelijkheid om feitelijk zelf alles te kunnen aansturen, de nadruk op het gevoel zonder druk te kunnen functioneren (Van den Broeck et al., 2009). "Dit gevoel van psychologische vrijheid kan tot stand komen wanneer werknemers de kans krijgen om zelf (mee) te beslissen of wanneer zij keuzemogelijkheden krijgen. Het kan echter ook ontstaan wanneer taken op empathische wijze en met voldoende

de verantwoording worden opgedragen” (Van den Broeck et al., 2009, p. 320)

In een studie van Van den Broeck et al. (2008) wordt de relatie tussen beide betekenissen van autonomie, regelruimte en psychologische basisbehoefte, onderling getoetst. Dit onderzoek vond plaats in een breed spectrum aan beroepsgroepen, waaronder ook het onderwijs (13% van de onderzoeksgroep). Het onderzoek toont de rol aan van basisbehoeften (competentie, autonomie en relatie) als mediërend in de relatie tussen kenmerken van de werkomgeving en het engagement van werknemers. Eén van de kenmerken van de werkomgeving in het onderzoek van Van den Broeck et al. (2008) was regelruimte, geoperationaliseerd als de mate waarin leerkrachten invloed kunnen uitoefenen op de manier waarop zij hun dagelijkse werk uitvoeren. Voor de onderhavige studie vonden we het waardevol om beide concepten van autonomie te onderscheiden en hun onderlinge relatie te onderzoeken. Anders dan in de studie van Van den Broeck et al. (2008) beschouwen wij regelruimte niet als onafhankelijke contextvariabele, maar als mediërende variabele, tussen managementstijl van de leidinggevende en de basisbehoefte aan autonomie. Hiermee verwachten we een bijdrage te kunnen leveren aan het vergroten van het inzicht in de manier waarop leiderschap van invloed kan zijn op de vervulling van de psychologische basisbehoefte aan autonomie. Voor zover wij hebben kunnen nagaan is dit verband niet eerder op deze manier getoetst.

In de huidige studie beperken wij ons tot één van de basisbehoeften die worden onderscheiden in de ZDT: de behoefte aan autonomie. Rothman en Fouché (2018) toetsten de drie basisbehoeften als mediërende variabele tussen gedrag van de schoolleider en werkbetrokkenheid van leerkrachten in het Zuid-Afrikaanse voortgezet onderwijs. In hun onderzoek komt de vervulling van de behoefte aan autonomie naar voren als verreweg de meest bepalende mediërende variabele.

## 2.1 Huidig onderzoek

Doel van de huidige studie is het onderzoeken van de rol van professionele autonomie

als onderliggend mechanisme in de manier waarop leidinggevenden invloed uitoefenen op de werkbeleving van leerkrachten in de eerste twee groepen van het basisonderwijs. Op basis van eerder kwalitatief onderzoek en theoretische overwegingen zoals beschreven in deze paragraaf wordt de volgende centrale onderzoekshypothese geformuleerd voor deze studie:

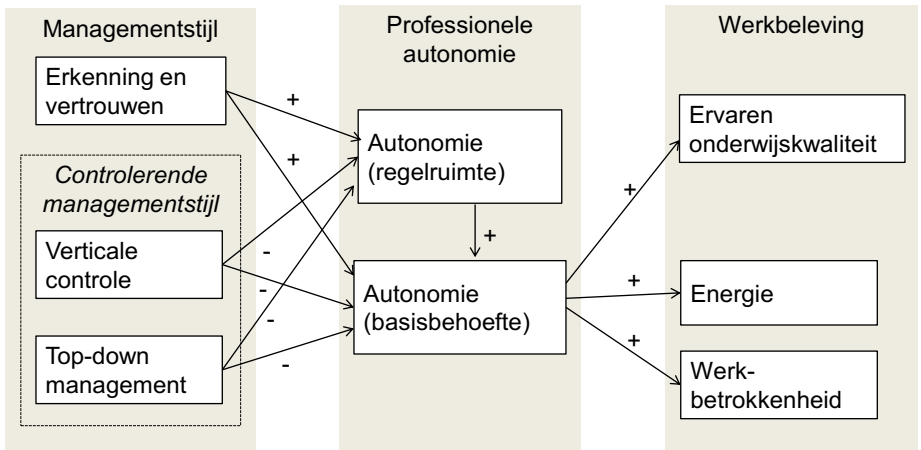
*Professionele autonomie medieert het verband tussen managementstijl en werkbeleving van Nederlandse leerkrachten in de onderbouw van het primair onderwijs.*

We verwachten een positief verband (+) tussen erkenning en vertrouwen van de leidinggevende en de beleving van de professionele autonomie van de leerkracht en een negatief verband (-) tussen een controlerende managementstijl en de beleving van de professionele autonomie (zie Figuur 2). Een controlerende managementstijl, komt tot uiting via een top-down managementstijl en een hoge mate van verticale controle door de leidinggevende. Daarbij verwachten we een positief verband (+) tussen de vervulling van de behoefte aan autonomie en twee aspecten van werkbeleving: de ervaren onderwijskwaliteit en de beroepsmotivatie van de leerkracht (zie Figuur 2). Deze motivatie komt tot uiting als de mate van ervaren energie en werkbetrokkenheid (het engagement) van de leerkracht.

Op basis van de uitkomsten de studie van Van den Broeck et al. (2008) veronderstellen wij voor de onderzoekspopulatie in deze studie en specifiek voor de basisbehoefte autonomie, een tweede pad van managementstijl via regelruimte naar basisbehoefte aan autonomie. Regelruimte wordt gezien als mediator tussen managementstijl en de vervulling van de psychologische basisbehoefte aan autonomie. Dit leidt tot een tweede onderzoekshypothese:

*Regelruimte medieert de invloed van managementstijl op de vervulling van de basisbehoefte aan autonomie van de leerkrachten in de onderbouw van het primair onderwijs.*

Het hypothetische model is weergegeven in



Figuur 2. Hypothetisch model, met de veronderstelde positieve en negatieve effecten.

Figuur 2. In dit model wordt de relatie gelegd tussen een autonomie bevorderende dan wel belemmerende managementstijl, autonome regelruimte, basisbehoefte aan autonomie en aspecten van werkbeleving.

### 3 Methode van onderzoek

#### 3.1 Onderzoeksgroep

De onderzoekseenheid wordt gevormd door de Nederlandse leraren basisonderwijs die werken in de groepen 1 en 2 van het primair onderwijs. De operationele populatie wordt gevormd door alle Nederlandse leerkrachten die op het moment van onderzoek (april 2016) werkzaam waren in deze groepen.

Er is een aselechte steekproef getrokken met een omvang die in lijn is met de aanbevelingen voor modeltoetsing (minimaal tien keer zoveel respondenten als variabelen en minimaal 200 respondenten) (Bentler & Chou, 1987). Er is gezorgd voor een evenwichtige spreiding over Nederland, via een meertrapssteekproef: per provincie vond random selectie plaats. Slechts één respondent per school werd toegelaten tot de steekproef. Hiermee is doelbewust een geneste datastructuur vermeden. Schoolkenmerken, die niet worden gemeten, zouden op de achtergrond een rol kunnen spelen.

Overigens moet rekening gehouden worden met een structurele non-respons, die de modeltoetsing zou kunnen belemmeren. Een

relevant deel van de onderzoekspopulatie kon wellicht niet worden bereikt met de vragenlijst, namelijk de leerkrachten die wellicht omwille van een gebrek aan professionele autonomie het beroep hebben verlaten of op het moment van onderzoek ziek thuis zaten. Dit zou de resultaten kunnen vertekenen omdat deelnemers met een relatief sterk restrictief gepercipieerde managementstijl en een relatief beperkt ervaren autonomie in de onderzoeksgroep ontbreken. De omvang van deze groep niet bereikte respondenten is onbekend.

#### 3.2 Instrument

Een digitale vragenlijst is samengesteld en verspreid met behulp van Qualtrics. Ten behoeve van de modeltoetsing zijn alle afzonderlijke variabelen gemeten met stellingen met antwoordmogelijkheden op een 6-punts schaal. Eenvormigheid van de meetschalen maakt onderlinge vergelijking mogelijk, zes antwoordmogelijkheden geeft de mogelijkheid genuanceerd te antwoorden, en een even aantal antwoordmogelijkheden, zonder neutraal midden, dwingt stellingname af. Deels is gebruik gemaakt van gestandaardiseerde instrumenten. Hieronder wordt per variabele de operationalisering toegelicht.

#### Autonomie

De *professionele autonomie* is op twee verschillende manieren geoperationaliseerd: de ervaren *regelruimte* en de vervulling van de



*basisbehoefte* aan autonomie. Om zicht te krijgen op de *ervaren regelruimte*, de mate waarin de leerkracht onafhankelijk kan handelen en invloed kan uitoefenen op de werkomgeving, is een bewerking gebruikt van de *Teacher-percieved autonomy scale (TAS)* (Moomaw, 2005). Informatie over de validiteit van dit meetinstrument is te vinden in Pearson en Moomaw (2005). Om de omvang van de vragenlijst te beperken is een evenwichtige selectie gemaakt van negen van de 18 items uit beide onderdelen van de TAS: *General autonomy scale* en *Curriculum autonomy scale*, waarbij het evenwicht tussen beide onderdelen gelijk is gehouden. Bij het schrappen van vragen is met name gelet op redundantie (veroorzaakt door herhaling van vraagstelling) en onduidelijkheid (bijvoorbeeld veroorzaakt doordat de vragen niet altijd aansluiten op de Nederlandse situatie). De items zijn vertaald in Nederlands, de oorspronkelijke 4-puntschaal is aangepast naar een 6-puntschaal en formulering en de antwoordschaal is daarbij enigszins aangepast zodat de respondent op een 6-puntschaal kan aangeven 'Wie bepaalt in uw situatie .... (bijvoorbeeld: ... welke activiteiten u kiest voor de kinderen in uw groep)' van 1. 'Dat bepaal ik helemaal zelf' tot 6. 'Dat wordt helemaal bepaald door anderen'. Moomaw (2005) toont aan dat beide onderdelen van de TAS, *General autonomy scale* en *Curriculum autonomy scale*, sterk samenhangen. In navolging van Moomaw (2005), is de schaalscore berekend op basis van het gemiddelde van alle items (Cronbach's = .89). Alle antwoorden zijn zodanig hergecodeerd dat een hogere score overeenkomt met een grotere regelruimte.

De vervulling van de *basisbehoefte autonomie*, gedefinieerd als het gevoel zonder druk te kunnen functioneren (Van den Broeck et al., 2009), en zich vrij voelen om te kunnen handelen in overeenstemming met hun eigen doelen en waarden (Ryan & Deci, 2000), is gemeten met gebruik van de Nederlandse versie van de *Work-related Basic Need Satisfaction Scale* (Van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens, & Lens, 2010), *Onderdeel: Autonomy Satisfaction*, alle zes items. Informatie over de validiteit van dit meetinstrument is te vinden in Broeck et al. (2010). De

schaal is aangepast van de oorspronkelijke 5-punts naar een 6-puntschaal (Bijvoorbeeld: 'Mijn taken op het werk stemmen overeen met wat ik echt wil doen': 1. 'Helemaal oneens' tot 6. 'Helemaal eens'). De schaalscore is berekend op basis van het gemiddelde van de zes items (Cronbach's = .89).

#### *Managementstijl*

*Managementstijl* betreft twee constructen: *erkenning en vertrouwen* en *controlerende managementstijl*, waarvan de laatste is gemeten met betrekking tot twee afzonderlijke aspecten van managementgedrag: *top-down management* en *verticale controle*. De items in de vragenlijst zijn gebaseerd op uitspraken van respondenten uit de verkennende studie die aanleiding was voor dit onderzoek (Oosterhoff et al., 2018). Alle items bevragen de ervaring met betrekking tot het huidige schooljaar en bevatten stellingen met antwoordmogelijkheden tussen 1. 'Helemaal oneens' en 6. 'Helemaal eens'.

*Erkenning en vertrouwen* is bevraagd met drie items (bijvoorbeeld; 'Mijn leidinggevende heeft vertrouwen in mijn expertise'). De schaalscore is berekend op basis van het gemiddelde van de drie items (Cronbach's = .78). Een *controlerende managementstijl* is gemeten met twee afzonderlijke enkelvoudige items. Voor het meten van een *top-down managementstijl* werd de stelling voorgelegd: 'Mijn leidinggevende betreft mij en mijn collega's bij beslissingen die invloed hebben op ons werk'. De scores op deze schaal zijn omgeschaald, zodat een hogere score overeenkomt met een sterkere top-down stijl. Voor het meten van *verticale controle* werd de stelling voorgelegd: 'Mijn leidinggevende controleert of ik mij aan gestelde regels houd'.

#### *Werkbeleving*

De *werkbeleving* van de respondenten is gemeten op twee onderdelen: ervaren *onderwijskwaliteit* en het engagement van de leerkracht: de *energie* en de *werkbetrokkenheid*. Bij de vragen is vermeld dat ze gaan over de werkbeleving gedurende de laatste twee maanden.

De items die bedoeld zijn om de beleving van de *onderwijskwaliteit* te meten, zijn

gebaseerd op uitspraken van respondenten uit de verkennende studie die aanleiding was voor dit onderzoek (bijvoorbeeld: 'De kinderen kunnen zich onder de huidige werkomstandigheden in mijn groep optimaal ontwikkelen' 1.'Helemaal oneens' of 6.'Helemaal eens' en 'Ik heb het gevoel dat ik de kinderen te kort doe' 1.'Nooit' - 6.'Dagelijks'). De schaaftscore voor *onderwijskwaliteit* is berekend op basis van het gemiddelde van acht items (Cronbach's =.89).

Om het engagement van de respondenten te bevragen werden stellingen over de onderwijssituatie voorgelegd waarop kon worden gescoord op een 6-puntschaal waarvan 1.'Nooit' en 6.'Dagelijks'. Er is gebruik gemaakt van vragen uit de Utrechtse werkbelevingslijst (UBES) verkorte versie (Schaufeli & Bakker, 2003). Vijf van de negen items uit deze lijst werden gebruikt voor het meten van *energie* (in de UBES Vitaliteit; bijvoorbeeld: 'Op mijn werk bruis ik van energie'), en *werkbetrokkenheid* (in de UBES Toewijding en Absorptie; bijvoorbeeld: 'Mijn werk inspireert mij'). De vragen werden aangevuld met vijf vragen met een negatieve formulering voor het meten van gebrek aan energie (bijvoorbeeld: 'Ik denk wel eens ik houd dit niet lang meer vol') en een lage *werkbetrokkenheid* (bijvoorbeeld: 'Ik overweeg wel eens om een andere werkgever te zoeken'). De schaaftscore voor *energie* is berekend op basis van het gemiddelde van vier items (Cronbach's =.81). De schaaftscore voor *werkbetrokkenheid* is berekend op basis van het gemiddelde van zes items (Cronbach's =.86).

#### *Algemene stellingen*

Naast de vragen ten behoeve van de modeltoetsing werden twee algemene stellingen voorgelegd met betrekking tot het werken met jonge kinderen in de huidige maatschappelijke context. De stellingen zijn gebaseerd op uitspraken van respondenten uit de verkennende studie die aanleiding was voor dit onderzoek en bevatten stellingen met antwoordmogelijkheden tussen 1.'Helemaal oneens' en 6.'Helemaal eens'. Eén stelling ging over de respondent zelf: 'Ik heb het gevoel dat ik actief het belang van het jonge kind moet beschermen tegen invloeden van

buitenaf op de pedagogisch didactische aanpak in groep 1-2' en één stelling over de leidinggevende: 'Mijn leidinggevende beschermt actief de kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen'.

### **3.3 Procedure**

Als steekproefkader is gebruik gemaakt van de lijst met hoofdvestigingen van scholen in het basisonderwijs van DUO (2016), die geordend is naar provincie. Van deze lijst is elke 20<sup>e</sup> school geselecteerd. De leerkrachten van groep 1 en 2 zijn telefonisch benaderd, per school willekeurig. In sommige gevallen was er een 'poortwachter' die informatie over het onderzoek wilde voordat de gegevens van de leerkracht worden doorgegeven, in deze gevallen ontving de poortwachter alleen globale informatie over het onderzoek, niet de vragenlijst zelf. Er is vermeld dat de werkomgeving één van de variabelen was die wordt onderzocht, dat managementstijl daarvan een deelaspect was is niet expliciet vermeld. Hiermee verminderden we een mogelijke invloed van het management op deelname. Elke deelnemende respondent heeft een individuele link ontvangen naar de vragenlijst, die slechts eenmalig kon worden gebruikt. Het invullen van de vragenlijst vroeg ongeveer 10-15 minuten. Respondenten die niet reageerden na toezegging van deelname kregen een herinneringsmail na 14 dagen.

### **3.4 Analyse**

Allereerst wordt de onderzoeksgroep beschreven met betrekking tot regionale spreiding en algemene kenmerken van de onderzoeksgroep en worden de antwoorden op de algemene stellingen met betrekking tot het werken met jonge kinderen in de huidige maatschappelijke context gepresenteerd.

Voorbereidend op de modeltoetsing zijn de Pearson's correlaties berekend voor alle afzonderlijke variabelen. Om de relaties binnen het veronderstelde structurele model te toetsen is gebruik gemaakt van *structural equation modeling* met behulp van het analyseprogramma LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 1996). Als maat voor de fit worden meerdere goodness-of-fit maten bepaald (Byrne, Shavelson, & Muthén, 1989; Hox,

1999), namelijk: de  $\chi^2/df$  ratio (i.e. verhouding tussen  $\chi^2$  en het aantal vrijheidsgraden), de  $p$ -value for test of close fit, de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), de Goodness of Fit Index (GFI), de Incremental Fit Index (IFI) en de Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI). Om reden dat de  $\chi^2$ , de  $p$ -waarde en de (A)GFI gevoelig zijn voor de grootte van de steekproef en afwijkingen van de veronderstelde normaalverdeling, rapporteren we ook de  $\chi^2/df$  ratio, de RMSEA en de IFI. Fit indices boven de .95, een RMSEA beneden de .05 en een  $\chi^2/df$  ratio beneden de 2 zijn indicatief voor een goede fit (Marsch, Hau & Wen, 2004; Byrne, 2010).

## 4 Resultaten

### 4.1 Beschrijving van de steekproef

In totaal zijn volgens de beschreven procedure 349 scholen gebeld. Op 41 scholen is het niet gelukt om contact te krijgen met een leerkracht van groep 1 of 2, omdat de leerkracht niet bereikbaar was of deelname werd geweigerd door de poortwachter (in 10 gevallen). Op deze manier zijn 308 leerkrachten benaderd. Zeven leerkrachten wilden geen vragenlijst ontvangen. De reden voor weigering deelname was in de meeste gevallen de werkdruk. 301 leerkrachten hebben deelname toegezegd en een vragenlijst ontvangen. 250 vragenlijsten werden geretourneerd, waarvan vijf niet volledig waren ingevuld en daarom zijn verwijderd uit het databestand. 245 leerkrachten hebben de vragenlijst volledig ingevuld (respons 80% van de 308 benaderde leerkrachten).

#### *Beschrijving van de steekproef*

De landelijke spreiding binnen de steekproef is gelijkmatig. Van de 245 leerkrachten in de steekproef is 98% vrouwelijk. De leeftijd van de respondenten varieert tussen de 20 en 64 jaar, de gemiddelde leeftijd is 46 en 52% van de respondenten is ouder dan 49. Het merendeel van de respondenten heeft als vooropleiding de PABO (51.4%), het percentage leerkrachten met een KLOS-opleiding is 36.7%, Pedagogische academie 9.4%, en anders 2.4%. Van de scholen waar de respondenten

werkzaam zijn is 33.5% openbaar, 26.9% Protestants Christelijk, 28.9% Rooms-Katholiek, 10.9% overige denominatie. 12% van de scholen behoort tot een specifiek schooltype (Jenaplan, Montessori, vrije school, Dalton, ervaringsgericht), waarvan ruim de helft (6.5%) Dalton

#### *Werken met jonge kinderen in de huidige maatschappelijke context*

Over het werken met jonge kinderen in de huidige maatschappelijke context werden twee stellingen voorgelegd. Met betrekking tot de stelling: *Ik heb het gevoel dat ik actief het belang van het jonge kind moet beschermen tegen invloeden van buitenaf op de pedagogisch didactische aanpak in groep 1-2* valt de scheve verdeling van de antwoorden op. 87% van de respondenten is het eens met de stelling, waarvan de grootste groep (33%) helemaal eens. 12% heeft een negatieve score (niet mee eens), waarvan slechts 2 procenten helemaal niet eens zijn met deze stelling. Het gemiddelde van de totaalscore is 4.8. Dit ligt ruim boven het midden van de range van scores tussen 1 minimaal en 6 maximaal.

Met betrekking tot de stelling: *Mijn leidinggevende beschermt actief de kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen* is de verdeling minder scheef. Nog steeds is het grootste deel van de respondenten het eens met de stelling (73%). 27% is het niet met de stelling eens. Het gemiddelde van de totaalscore is 4.1. Dit ligt boven het midden van de range van scores tussen 1 minimaal en 6 maximaal.

### 4.2 Modeltoetsing

Met behulp van LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2006) is het hypothetische model getoetst dat de veronderstelde relaties weergeeft tussen Managementstijl (*erkenning en vertrouwen, verticale controle en top-down management*), Professionele autonomie (*regelruimte en basisbehoefte*) en Werkbeleving (*ervaren onderwijskwaliteit en beleving van energie en werkbetrokkenheid*) (zie Figuur 2).

In het model worden de managementkenmerken (*erkenning en vertrouwen, verticale controle en top-down management*) als onafhankelijke variabelen beschouwd. De beide

componenten van Professionele autonomie (*regelruimte en basisbehoefte*) en de afzonderlijke aspecten van Werkbeleving (*ervaren onderwijskwaliteit* en beleving van *energie* en *werkbetrokkenheid*) worden respectievelijk beschouwd als mediërende en afhankelijke variabelen. Van alle indicatoren worden de gestandaardiseerde regressiegewichten berekend. De correlaties tussen de indicatoren voor *werkbeleving* worden vrijgelaten.

Uitgangspunt voor de analyses waren de Pearson's correlaties, zoals weergegeven in Tabel 1. Ook de gemiddelde scores van de verschillende variabelen worden in de tabel weergegeven, evenals de standaarddeviaties.

Uit Tabel 1 blijkt dat de schalen die *werkbeleving* meten onderling hoog correleren. Dit is ook wat betreft de beide aspecten van *autonomie* het geval. De correlaties tussen de afzonderlijke aspecten van *managementstijl* zijn minder consistent. De correlaties tussen *verticale controle* en de beide andere variabelen zijn laag en niet-significant. De correlatie tussen *top-down management* en *vertrouwen/erkenning* daarentegen is wel significant en vrij sterk. Verder valt op dat de correlaties tussen de afzonderlijk gemeten variabelen van *managementstijl* en de twee onderdelen van *autonomie* alle significante correlaties opleveren, en ook het teken van de samenhang (positief/negatief verband) duidt op een bevestiging van het veronderstelde model. De

correlaties tussen de beide aspecten van *autonomie* en de aspecten van *werkbeleving* zijn vrijwel allen sterk, waarbij de correlaties met autonomie als *basisbehoefte* duidelijk sterker zijn dan die met autonomie als *regelruimte*.

Met betrekking tot de frequenties van de gemeten aspecten van *managementstijl* valt op dat de gemiddelde score op *erkenning/vertrouwen* hoog is: 5 op een schaal van 1 tot 6. De beide overige aspecten zijn juist aan de lage kant, *verticale controle* scoort net onder het midden, *top-down management* ruim onder het midden. Verder valt op dat de gemiddelde scores op de beide variabelen met betrekking tot autonomie boven het midden liggen: beide 4.3. De spreiding is voor *autonomie als basisbehoefte* groter dan voor de *regelruimte*. Ook de gemiddelde scores van de aspecten van *werkbeleving* liggen allen boven het midden, waarbij de score op *werkbetrokkenheid* het hoogst is (4.9 op de schaal van 1-6).

#### Modeltoetsing

De resultaten van de modeltoetsing met behulp van LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2006) worden in Figuur 3 en Tabel 2 weergegeven. In Figuur 3 zijn alle directe effecten weergegeven.

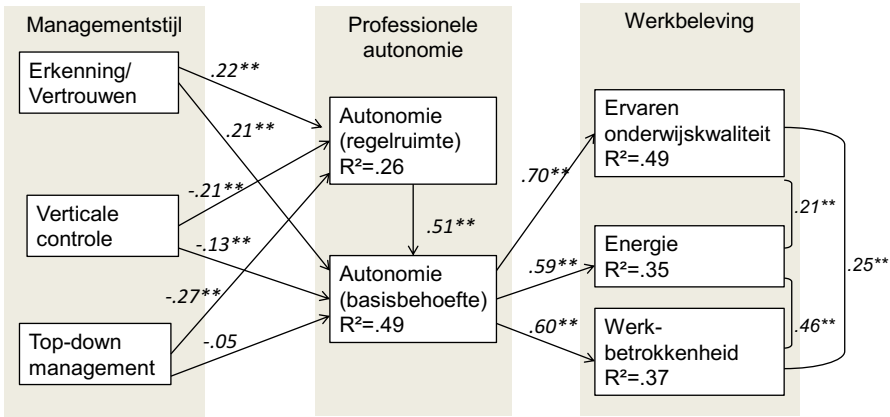
De totale en indirecte effecten zijn weergegeven in Tabel 2. Dit zijn de gestandaardiseerde regressiegewichten.

Tabel 1

Pearson's correlaties tussen de variabelen (2-zijdig) (N= 245), inclusief gemiddelde schaalscores en standaarddeviaties

Variabelen:	1	2	3	4	5	6	7	8	sd	
Managementstijl										
1. <i>Erkenning/ Vertrouwen</i>	1								5.0	0.85
2. <i>Verticale controle</i>	-.122	1							3.4	1.44
3. <i>Top-down management</i>	-.626**	.103	1						2.2	1.10
Professionele autonomie										
4. <i>Autonomie (regelruimte)</i>	.417**	-.260**	-.432**	1					4.3	0.74
5. <i>Autonomie (basisbehoefte)</i>	.469**	-.291**	-.412**	.653**	1				4.3	1.01
Werkbeleving										
6. <i>Ervaren onderwijskwaliteit</i>	.434**	-.181**	-.323**	.509**	.703**	1			4.2	0.90
7. <i>Energie</i>	.407**	-.194**	-.315**	.354**	.590**	.625**	1		4.4	0.88
8. <i>Werkbetrokkenheid</i>	.441**	-.164*	-.324**	.428**	.604**	.672**	.820**	1	4.9	0.83

\*\* p< 0.01 \* p< 0.05



Figuur 3. Structureel vergelijkingsmodel met de onderlinge relaties tussen managementstijl, aspecten van professionele autonomie en aspecten van werkbeleving (N=245).

Tabel 2  
Gestandaardiseerde oplossing van Indirecte (IE), directe (DE), totale effecten (TE) en de onderlinge correlaties (R)

	Managementstijl			Professionele autonomie		
	1. Erkenning/ Vertrouwen	2. Verticale controle	3. Top-down management	4. Autonomie (regelruimte)	5. Autonomie (basis- behoefte)	
<b>Professionele autonomie</b>						
4. Autonomie (regelruimte)	TE	0.222**	-0.205**	-0.272**		
	DE	0.222**	-0.205**	-0.272**		
	IE	--	--	--		
	R	0.417	-0.260	-0.432		
5. Autonomie (basisbehoefte)	TE	0.325**	-0.232**	-0.185**	0.512**	
	DE	0.212**	-0.127**	-0.045	0.512**	
	IE	0.114**	-0.105**	-0.139**	--	
	R	0.469	-0.291	-0.412	0.653	
<b>Werkbeleving</b>						
6. Ervaren onderwijs- kwaliteit	TE	0.229**	-0.163**	-0.130**	0.360**	0.703**
	DE	--	--	--	--	0.703**
	IE	0.229**	-0.163**	-0.130**	0.360**	--
	R	0.330	-0.205	-0.290	0.459	0.703
7. Energie	TE	0.192**	-0.137**	-0.109**	0.302**	0.590**
	DE	--	--	--	--	0.590**
	IE	0.192**	-0.137**	-0.109**	0.302**	--
	R	0.277	-0.172	-0.243	0.385	0.590
8. Werk-betrokken- heid	TE	0.196**	-0.140**	-0.111**	0.309**	0.604**
	DE	--	--	--	--	0.604**
	IE	0.196**	-0.140**	-0.111**	0.309**	--
	R	0.283	-0.176	-0.249	0.394	0.604

\*\* p< 0.01

Voor het model, zoals weergegeven in Figuur 2 is de goodness-of-fit toetsingsgrootheid  $\chi^2_{18} = 23.88$  ( $p = .16$ ), de ratio  $\chi^2/df = 23.88/18 = 1.33$ . De RMSEA is .035 en de  $p$ -value for test of close fit is .72. De GFI van het model is .977, de CFI is .996, de AGFI is .95. Op basis van de verschillende goodness-of-fit maten mag worden geconcludeerd dat het model in Figuur 2 een passend model is voor de verzamelde gegevens. Het model wordt dus niet verworpen.

### Toelichting

Er is sprake van significante indirecte effecten van alle *aspecten van managementstijl* op alle *aspecten van werkbeleving*. De effecten lopen via twee routes, waarbij de beide componenten van *professionele autonomie* als mediator-variabelen functioneren.

Met name de effecten van de ervaren *autonomie* op de *werkbeleving* van de leerkrachten zijn groot. Deze effecten zijn alle sterke unieke bijdragen van *autonomie (basisbehoefte)*. Het totale model verklaart 49% van de variantie in de *ervaren onderwijskwaliteit*, 35% van de variantie in *ervaren energie* en 37% van de variantie in de *ervaren werkbetrokkenheid*.

Verder blijkt uit Figuur 3 en Tabel 2 dat *autonomie (regelruimte)* voor 26% verklaard kan worden uit de *managementstijl* van de leidinggevende. Hierbij is sprake van directe effecten van alle in het model onderscheiden *aspecten van managementstijl*. Hoe groter het gevoel van erkenning en vertrouwen door de leidinggevende, des te sterker ervaren leerkrachten ook het gevoel invloed uit te kunnen oefenen op de werkomgeving. Verticale controle en top-downmanagement daarentegen verminderen deze ervaring van autonome regelruimte.

De managementstijl heeft tevens zowel direct als indirect effect op de vervulling van de *basisbehoefte autonomie (regelruimte)*. Indirecte effecten van *managementstijl* op de ervaren *autonomie (basisbehoefte)* lopen via *autonomie (regelruimte)*. Leerkrachten ervaren een sterker gevoel zelf te kiezen voor een taak, in een situatie waarin zij regelruimte ervaren. Een gevoel van erkenning en vertrouwen van hun leidinggevende heeft zowel rechtstreeks als

indirect een versterkende invloed op dit gevoel van psychologische vrijheid. Verticale controle door de leidinggevende vermindert dit gevoel van psychologische vrijheid, ook zowel rechtstreeks als indirect via de autonome regelruimte. De invloed van de *top down benadering* op de ervaren *autonomie (basisbehoefte)* daarentegen, wordt volledig gemedieerd door *autonomie (regelruimte)*.

De totale verklaarde variantie van de ervaren *autonomie (basisbehoefte)* is 49%. De bijdrage van *autonomie (regelruimte)* aan de ervaren *autonomie (basisbehoefte)* bestaat voor een deel uit een direct effect en het mediator-effect van de *aspecten van managementstijl*. Uit tabel 2 blijkt dat de ervaren *autonomie (basisbehoefte)* voor 43% verklaard kan worden door het unieke directe effect van de *autonomie (regelruimte)*.

## 5 Discussie

Het doel van de analyse was om na te gaan of de professionele autonomie van Nederlandse leerkrachten in de onderbouw van het primair onderwijs mediërend is tussen de managementstijl van de leidinggevende en de werkbeleving van de leerkracht. Daarnaast is ook onderzocht op welke manier twee in de literatuur onderscheiden concepten van autonomie (regelruimte en psychologische basisbehoefte) in onderlinge relatie een rol spelen in deze mediërende functie.

Beide hypothesen die hiertoe werden opgesteld worden in de resultaten van de analyse niet weerlegd. De eerste conclusie is dat de *professionele autonomie* het verband tussen *managementstijl* en de aspecten van *werkbeleving* van Nederlandse leerkrachten in de onderbouw van het primair onderwijs medieert. De resultaten ondersteunen zowel het belang van autonomie op de werkvloer van het onderwijs voor de kwaliteit van het onderwijs en het welbevinden van de leerkrachten (o.a. Kelchtermans, 2012), als ook de invloed van de context (o.a. Deci et al., 1994) en de schoolleider als belangrijke factor in het creëren van die context (o.a. Minnaert & Odenthal, 2018). Daarbij valt op dat de effecten van de ervaren *autonomie* op de

aspecten van *werkbeleving* van de leerkrachten groot zijn. Deze effecten zijn alle sterke unieke bijdragen van *autonomie (basisbehoefte)*. Met name de relatie tussen de ervaren *autonomie* en de ervaren *onderwijskwaliteit* is sterk, blijkbaar zien de leerkrachten de mate waarin zij zich vrij voelen om te kunnen handelen in overeenstemming met hun eigen doelen en waarden terug in de kwaliteit van hun onderwijs. De invloed van *managementstijl* op de ervaren *autonomie* (de linkerkant van het model) blijkt eveneens sterk. *Autonomie (basisbehoefte)* wordt voor de helft, direct of indirect, verklaard door de managementstijl van de leidinggevende. De directe effecten van de aspecten van managementstijl op de aspecten van autonomie laten een divers beeld zien en zijn over het algemeen minder sterk dan aan de rechterkant van het model het geval is voor de directe relaties tussen autonomie en werkbeleving. Een mogelijk beïnvloedende factor zou de eerdergenoemde structurele non-respons geweest kunnen zijn. Leerkrachten die wellicht omwille van een gebrek aan professionele autonomie het beroep hebben verlaten of op dit moment ziek thuis zitten en dus niet met de huidige steekproef zijn bereikt, zouden een relatief sterk restrictief gepercipieerde managementstijl kunnen hebben gerapporteerd en een relatief beperkt ervaren autonomie. Deze mogelijke non-respons kan de correlaties wellicht enigszins hebben gedrukt.

De tweede conclusie is dat ervaren *regelruimte* de invloed van *managementstijl* op de vervulling van de *basisbehoefte aan autonomie* van de leerkrachten in de onderbouw van het primair onderwijs gedeeltelijk medieert. Door beide concepten van autonomie in een hypothetisch model onderling met elkaar in verband te brengen is meer inzicht verkregen in de manier waarop schoolleiders invloed kunnen uitoefenen op de vervulling van de basisbehoefte aan autonomie van de leerkrachten en de rol van het creëren van regelruimte daarin. Het bieden van feitelijke regelruimte is één van de aspecten in de onderwijscontext waarmee de leidinggevende invloed kan uitoefenen op de vervulling van de basisbehoefte aan autonomie (Van den Broeck et al., 2008; Schaufeli & Taris, 2013)

maar los daarvan lijkt ook een basis van erkenning en vertrouwen van belang (Deci et al., 1994; Fullan, 2007; Kelchtermans, 1994; Moomaw, 2005). Wat opvalt is dat de invloed van een *top-down managementstijl* volledig wordt gemedieerd door de ervaren *regelruimte*. Er is geen significant direct effect van een *top-down benadering* van de schoolleider op de vervulling van de *basisbehoefte aan autonomie* van de leerkracht. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de mate van top-down management vooral direct wordt waargenomen via de mate van regelruimte. *Verticale controle* daarentegen heeft zowel directe als indirecte effecten op de beleving van de *basisbehoefte aan autonomie*. Daarbij is het directe effect op *regelruimte* sterker dan het directe effect op *basisbehoefte*. Voor het aspect *erkenning/vertrouwen* zijn de directe effecten vrijwel gelijk. Het ligt voor de hand om te veronderstellen dat de mate van ervaren erkenning van en vertrouwen in de expertise van de leerkracht voor een groot deel tot uiting komt in de mate waarin de leerkracht wordt betrokken bij besluitvorming. Dat er toch ook een groot rechtstreeks verband is op de vervulling van de basisbehoefte aan autonomie duidt wellicht op de significante directe rol van de communicatie hierin (Deci et al., 1994). Een kritische vraag die hier te stellen is: Beïnvloedt het hebben/krijgen van invloed ook het gevoel van erkenning? Mogelijk is hier sprake van een recursief verband. Van den Berg et al. (2012) veronderstellen dat “een gebrek aan autonomie leraren het gevoel geeft minder gewaardeerd te worden, omdat niet op hun vakmanschap wordt vertrouwd” (p. 49).

#### *Beperkingen van het onderzoek*

Het onderzoek is niet zonder beperkingen. De vraagstelling voor het meten van de managementstijl was gebaseerd op eerder verkennend onderzoek binnen de specifieke doelgroep en had daarmee een exploratief karakter. Dit heeft geresulteerd in twee eenvoudige vragen voor de aspecten verticale controle en top-down management, daar waar de andere aspecten allen werden gemeten op basis van samengestelde scores. Voor vervolgonderzoek zou het goed zijn om deze

aspecten nogmaals voor deze doelgroep uitgebreider te meten, bijvoorbeeld door gebruik te maken van een op schoolleiders gevalideerde meetschaal met betrekking tot de onderzochte aspecten van managementstijl.

Een ander punt van aandacht is dat alle variabelen zijn gemeten als percepties van de respondenten. Er kan bijvoorbeeld een discrepantie bestaan tussen erkenning en vertrouwen door het management zoals het door de leraren wordt ervaren en de manier waarop het management hier zelf over zou rapporteren. Dit is niet meegenomen in het onderzoek, we hebben dit dus niet kunnen controleren. Van den Berg et al. (2012) wijzen erop dat in hun studie de gepercipieerde waardering niet overeenkwam met de feitelijke waardering door de omgeving. Het is echter in het onderzochte model de *ervaren* managementstijl, en niet de feitelijke managementstijl, die invloed heeft op de (wederom gepercipieerde) autonomie en de (tevens subjectieve) werkbeleving.

Een derde aandachtspunt betreft de onderlinge relatie tussen energie en werkbetrokkenheid en onderwijskwaliteit. Diverse onderzoekers die autonomie hebben aangevoeld als voorwaardelijk voor engagement (energie en werkbetrokkenheid) leggen een afzonderlijk oorzakelijk verband tussen engagement en onderwijskwaliteit (o.a. Appleton, 2008; Day & Gu, 2007; Schaufeli & Taris, 2013). Dit is in de modeltoetsing binnen deze studie niet gedaan omdat het buiten de directe scope van de onderzoeksvraag viel.

Ten vierde, De Lange, De Witte, en Notebaers (2008) wijzen op het geringe aantal longitudinale studies als het gaat om relaties tussen werkomgeving en betrokkenheid. Ook wijzen De Lange et al. (2008) op de dominantie van uni-directionele causale modellen. De weinige studies die recursieve of bi-directionele verbanden toetsten toonden aan dat die verbanden er zeker wel zijn en beter dan uni-directionele modellen laten zien dat werknemers zelf beschouwd kunnen worden als “active shapers or job crafters of their work environment, rather than as passive receivers only” (De Lange et al., 2008, p. 203). Net als de meeste studies naar invloeden van werkomgeving op aspecten van werkbeleving toetsten wij een model met uni-directionele

relaties en eenmalig, omdat we ons richtten op de vraag naar de manier waarop schoolleiders, via het versterken van de professionele autonomie van de leerkrachten, invloed kunnen uitoefenen op diverse aspecten van werkbeleving. Een vervolgonderzoek zou in longitudinale opzet deze bi-directionele relaties nader kunnen onderzoeken. Dit is met name van belang omdat de invloed van het management lang niet volledig determinerend is. De huidige studie laat zien dat, ondanks significante resultaten, slechts een deel van de variantie van ervaren autonomie door managementstijl wordt verklaard. Ook in restrictieve omgevingen ervaren leerkrachten soms nog een relatief grote mate van professionele autonomie (Oosterhoff et al., 2018). Ook vele eerder in dit artikel aangehaalde wetenschappers benadrukken dat autonome motivatie door de omgeving kan worden bevorderd maar dat ook in de persoon zelf gelegen factoren een grote rol spelen (o.a. Imants et al., 2016; Minnaert, 2005; Ryan & Deci, 2000; Schaufeli & Taris, 2013). Leraren zijn niet alleen ‘voorwerp’ van handelen van anderen, maar kunnen zelf culturen in stand houden of veranderen, zij kunnen structuren reproduceren of onderbreken (Imants et al., 2016). Dit leidt tot belangrijke nieuwe onderzoeksvragen over de manier waarop leerkracht de professionele ruimte weten te benutten, om te buigen en op te rekken.

#### *Maatschappelijke relevantie*

Recent is er veel aandacht voor het belang van professionele autonomie in het onderwijs en voor de rol van leiderschap in het creëren van de voorwaarden hiervoor (Imants et al., 2016; Kessels, 2012; Rothmann & Fouché, 2018). Naast de betekenis van autonomie voor de kwaliteit van het onderwijs is ook de betekenis van autonomie voor het personeelsverloop binnen onderwijs aangetoond (Rothmann & Fouché, 2018; Van den Berg et al., 2012). Het behoud van leraren is één van de actielijnen van het kabinet tegen het huidige lerarentekort in het primair onderwijs (Slob & van Engelshoven, 2018). Juist in de huidige beleidssituatie, waarin een groeiende druk wordt waargenomen op het verhogen van de onderwijsopbrengsten (Van den Berg et al.,



2012; Biesta, 2007; Imants et al. 2016; Kelchtermans, 2012; Osgood, 2006), is de rol van de schoolleiding een belangrijke factor met betrekking tot verloop. De “verantwoordingsdruk verscherpt de van oudsher collegiale relatie met de schoolleiding en haar managers” (Van den Berg et al., 2012, p. 49). Beleid van de overheid is gericht is op het vergroten van de autonomie, maar die gerichtheid brengt tegelijkertijd een verscherping van het toezichtkader met zich mee (Van den Berg et al., 2012; Kessels, 2012). Binnen deze gespannen relatie tussen professionele ruimte en bestuurlijke neiging tot controle (Van den Berg et al., 2012) schetst Kessels (2012) de lastige positie van de schoolleider tussen de overheid en de werkvloer. Kessels signaleert: “bestuurders van sectorraden zullen de schoolbesturen en schoolleiders aanzetten tot verandering die vervolgens hun invloed weer op leraren gaan richten” (Kessels, 2012, p. 17). De schoolleider heeft echter volgens Kessels de mogelijkheid om een andere invulling te geven aan leiderschap en te zoeken naar vormen van horizontaal leiderschap waarin samen met collega’s lastige vraagstukken aangepakt worden. Imants et al. (2016) laten zien dat het Nederlandse primaire onderwijsstelsel de mogelijkheid biedt aan de lokale schoolleider om een bottom-up benadering vorm te geven, waarin ruimte is voor eigenaarschap van leerkrachten. In de hierboven gepresenteerde resultaten zien we terug dat deze ruimte er ook in de onderbouw van het primair onderwijs is en bovendien dat het grootste deel van de schoolleiders erin slaagt deze ruimte te benutten. De gemiddelde score op de ervaren top-down managementstijl is aan de lage kant: 2.2 op een schaal van 6 (zie Tabel 1). De beleving van erkenning en vertrouwen vanuit de schoolleiding is juist hoog: 5 op een schaal van 6.

Specifiek voor de arbeidscontext van het onderwijs wijzen Minnaert en Odenthal (2018) erop dat het management de kwaliteit van het onderwijs uit kan bouwen door de basisbehoeften van de leerkrachten als basale voorwaarden in te zetten als instrumenten om leerkrachten geëngageerd te houden in een lerend proces gericht op onderwijsverbete-

ring. Werkbetrokkenheid betekent voor het beroep van de leraar per definitie: betrokkenheid bij het kind. Het ‘product’ van onderwijs is immers de optimale ontwikkeling van de leerlingen. Die betrokkenheid bij het kind is vervolgens voorwaarde voor een optimale ontwikkeling van het jonge kind. In de eerste twee groepen van het primair onderwijs wordt de basis gelegd voor de verdere schoolloopbaan. Opvallend is hoeveel leerkrachten in dit onderzoek het gevoel hebben dat zij actief het belang van het jonge kind moet beschermen tegen invloeden van buitenaf op de pedagogisch didactische aanpak in groep 1 en 2. Het merendeel van hen geeft tevens aan dat zij hierbij door hun schoolleiding worden gesteund. Echter, een aanzienlijke groep leerkrachten (27%) ervaart hierbij geen steun van de schoolleiding. Hier is nog ruimte voor substantiële verbetering.

In de positie tussen de overheid en de werkvloer kan de schoolleider een essentiële bijdrage leveren aan het bewaren van een gezonde balans tussen externe regelgeving en professionele autonomie van de leerkracht in de onderbouw van het primair onderwijs. De studie geeft enkele concrete handvatten om de werkbeleving van leerkrachten op een positieve manier te beïnvloeden: het creëren van autonome regelruimte, het erkennen van en vertrouwen op de specifieke expertise van de onderbouwleerkracht en het vermijden van een sterke verticale controle. Dit bevestigt de resultaten van de voorafgaande verkennende studie, waarin naar voren kwam dat de schoolleider, in een vorm van horizontaal leiderschap (Kessels, 2012), de leerkrachten in de onderbouw kan faciliteren om zelf, in onderling overleg, passende antwoorden te zoeken op externe eisen, binnen de eigen context en op basis van de eigen expertise. In deze situatie ervaren leerkrachten vertrouwen in en erkenning van hun specifieke expertise (Oosterhoff et al., 2018).

## Literatuur

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in school-work. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open, 1*(4), 1-31.
- Bentler, P. M., & Chou, C. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research, 16*(1), 78-117.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, 57*(1), 1-22.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijs. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders, 32*(3), 4-16.
- Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(2), 185-197.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 16* (3), 357-369.
- Boland, A. (2015). *Het jonge kind. Lectorale rede*. Amsterdam: Hogeschool iPabo.
- Braaksma, M., & Bakker, M. (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte: de onderwijsraad over professionele ruimte in het onderwijs. *Pedagogische Studiën, 93*(5), 274--277.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin, 105*(3), 456-466.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33*(4), 423-443.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*(1), 119-142.
- De Lange, A. H., De Witte, H., & Notelaers, G. (2008). Should I stay or should I go? Examining longitudinal relations among job resources and work engagement for stayers versus movers. *Work & Stress, 22*(3), 201-223.
- DUO. (2016). *Adressen van hoofdvestigingen van scholen in het basisonderwijs*. Opgehaald op 14 maart 2016, van <https://www.duo.nl/open Onderwijsdata/databestanden/po/adressen/adressen-po-1.jsp>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Gallant, P. A. (2009). Kindergarten teachers speak out: "too much, too soon, too fast!". *Reading Horizons, 49*(3), 201-220.
- Goorhuis, S. (2012) *Wat, Waarom, Hoe, Wanneer. Opbrengstgerichte of pedagogisch-didactische aandacht voor het jonge kind. Lectorale rede*. Leeuwarden, Nederland: Stenden Hogeschool.
- Goorhuis-Brouwer, S., & Levering, B. (Ed.). (2006). *Dolgedraaid. mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?* Amsterdam: SWP.
- Grondwet. (2008, 15 juli). Opgehaald op 5 mei 2017, van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0001840/>
- Hox, J. (1999). Principes en toepassing van structurele modellen. *Kind En Adolescent, 20*(3), 200-217.
- Imants, J. G. M., Zwart, Y., & Breur, P. (2016). Swinging between two platforms: Accountability policy in the Netherlands and educational leadership in and around schools. In J. Easley II & P. Tulowitzki (Eds.), *Educational Accountability: International Perspectives on Challenges and Possibilities for School Leadership* (pp. 184-204). London: Routledge.
- Janssen-Vos, F. R. (2012). *Baanbrekers en boekhouders: herinneringen aan 50 jaar kleuters*. Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific

- Software International.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for windows [computer software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven, België: University Press.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigen-tijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven, België: Centrum voor Onderwijsbeleid-, vernieuwing en lerarenopleiding -KULeuven.
- Kessels, J. W. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte. Oratie*. The Netherlands: Open University.
- Klaeijisen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769-782.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320-341.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Ministerie van Binnenlandse zaken en Koninkrijksrelaties. (2016). *Kennisbank Openbaar Bestuur*. Opgehaald op 9 oktober 2017, van <https://kennisopenbaarbestuur.nl/thema/werkbeleving/>
- Minnaert, A. (2005). Maakt het verschil? over onderwijskundige en orthopedagogische zorg voor leerlingen in het onderwijs. In Knorth, E.J., Minnaert, A.E.M.G. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (red.), *Verschillen Onderscheiden. Orthopedagogische Hulpverlening En Begeleiding Bij Problematische Opvoedings-En Onderwijsleersituaties* (pp. 43-62). Utrecht, Nederland: Agiel.
- Minnaert, A., & Odenthal, L. (red.). (2018). *Motivatie is een werkwoord*. Amersfoort, Nederland: CPS.
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-Perceived Autonomy: A Construct Validation of the Teacher Autonomy Scale*. Dissertation. Pensacola, FL, University of West Florida.
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. (Verkenning No. 20130027/1029). Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.
- Oosterhoff, M.G., Oenema-Mostert, I. C. E. & Minnaert, A. E. M. G. (2018). *Constrained or Sustained by Demands? Perceptions of Professional Autonomy in Early Childhood Education* Interne publicatie. Groningen, Nederland: Rijksuniversiteit Groningen Leeuwarden, Nederland: NHL Stenden Hogeschool.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Rothmann, S., & Fouché, E. (2018). School principal support, and teachers' work engagement and intention to leave: The role of psychological need satisfaction. In Coetzee, M., Potgieter, I.L., Ferreira, N. (Eds.), *Psychology of retention. Theory, research and practice*. (pp. 137-156) Cham, Switzerland: Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *UBES. Utrechtse bevlogenheidsschaal. voorlopige handleiding, versie I*. Utrecht, Nederland: Universiteit Utrecht.
- Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). Het job demands-resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2), 182-204.
- Slob, A., & Engelshoven, I. (2018). *Extra actie tegen het lerarentekort*. Kamerbrief. Opgehaald op 16 October 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/documenten/kamerstukken/2018/08/24/kamerbrief-over-extra-acties-tegen-het-lerarentekort>
- Stroet, K., Opdenakker, M., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research*

Review, 9, 65-87.

Van den Berg, J., Glebbeek, A., & Bosman, M. (2012). Een empirische verkenning van de 'geschonden' beroepseer van leraren. Mogelijke oorzaken en consequenties voor verloop. *Mens en Maatschappij*, 97(1), 44-65.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277-294.

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

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (ed.) *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179-198). London, UK: Springer-Verlag London Limited.

Wet op het primair onderwijs. (2017, 1 januari). Opgehaald op 7 februari 2017, van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/>

Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. (2014, 1 augustus) opgehaald op 12 februari 2019 van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0027679/2014-08-01>

## Auteurs

**Arda Oosterhoff** is als research lecturer verbonden aan NHL Stenden Hogeschool, Academie Primair Onderwijs. **Ineke Oenema-Mostert** is als lector Early Childhood verbonden aan NHL Stenden Hogeschool en als universitair docent Orthopedagogiek verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen. **Alexander Minnaert** is als hoogleraar Orthopedagogiek en Klinische Onderwijskunde verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen.

*Correspondentieadres:* Arda Oosterhoff, Academie Primair Onderwijs, Rengerslaan 8, 9817 DD, Leeuwarden; e-mail: [arda.oosterhoff@stenden.com](mailto:arda.oosterhoff@stenden.com)

## Abstract

### Room for autonomy: The mediating role of autonomy in the relationship between management style and teachers' job perception

Researchers worldwide are drawing attention to the societal pressure on education. Teachers' professional autonomy is constrained. The correlation between the degree of autonomy and job perception has been well established. Researchers have also shown the influence of school leadership on teachers' perceived autonomy. However, little research specifically concerns teachers working with young children. This study examines the role of professional autonomy as a mediating mechanism in the way in which principals influence the job perception of teachers in the first two years of Dutch primary education. Professional autonomy is operationalized as both perceived task autonomy and the fulfilment of a basic need. Tests of the hypothetical model showed that professional autonomy mediates the link between management style and job perception of teachers in primary schools. Further, the relationship between management style and the fulfilment of the basic psychological need for autonomy is shown to be partially mediated by perceived task autonomy.

**Keywords:** professional autonomy, management style, job perception, early childhood teachers