

Thesis

1. Titel en themagebied
Titel: Verbanden tussen professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie. Themagebied: Sociaal psychologische aspecten van interacties
2. Naam en aanstaande lerarennummer
Roos van Diepe, 3942244
3. Begeleidende docent
prof. dr. Theo Wubbels, Universiteit Utrecht dr. Jeannette Geldens, Kempelonderzoekscentrum Helmond
4. Tweede beoordelaar
Heleen Pennings MSc, Universiteit Utrecht
5. Datum
13 juni 2014

Verbanden tussen Professionele-identiteit-spanningen en de Leraar-leerlingrelatie

Roos. M.P. van Diepe, 3942244

Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Universiteit Utrecht

Kempelonderzoekscentrum, Hogeschool de Kempel, Helmond

Begeleiders: prof. dr. Theo Wubbels, Universiteit Utrecht

dr. Jeannette Geldens, Kempelonderzoekscentrum, Helmond

Eerste beoordelaar: prof. dr. Theo Wubbels, Universiteit Utrecht

Tweede beoordelaar: Heleen Pennings MSc, Universiteit Utrecht

Juni 2014



Samenvatting

Uit onderzoek blijkt dat leraren in het primair en voortgezet onderwijs professionele-identiteit-spanningen ervaren (Pillen, 2013; Ploeg & Scholte, 2004). Leraren ervaren dan een conflict tussen wat zij relevant vinden voor hun beroep (professionele identiteit) en wat zij persoonlijk (persoonlijke identiteit) relevant vinden. Uit onderzoek van Pillen (2013) zijn 13 verschillende professionele-identiteit-spanningen gedestilleerd die kenmerkend zijn voor beginnende leraren en te onderscheiden zijn in drie spanningsthema's. Vrouwen ervaren deze professionele-identiteit-spanningen meer dan mannen. De vooropleiding heeft geen effect op de professionele-identiteit-spanningen. In dit onderzoek wordt verondersteld dat professionele-identiteit-spanningen in verband staan met de leraar-leerlingrelatie. Daarbij wordt de leraar-leerlingrelatie uitgedrukt in de mate van nabijheid en invloed.

Doel van het onderzoek is inzicht te krijgen in mogelijke verbanden tussen de mate van professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie. Om dit inzicht te verkrijgen, zijn twee vragenlijsten uitgezet onder eerstejaars aanstaande leraren PO ($n = 157$) van een lerarenopleiding PO in het zuiden van Nederland.

De analyse van de vragenlijst professionele-identiteit-spanningen laat, in tegenstelling tot de drie thema's in het onderzoek van Pillen, vier spanningsthema's zien: 1) Op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie; 2) Aanstaande versus beginnende leraar; 3) Ik versus de organisatie en 4) Persoonlijke versus professionele motieven. Voor alle vier thema's geldt dat naarmate aanstaande leraren volgens hun percepties meer nabijheid tonen in de leraar-leerlingrelatie, ze minder professionele-identiteit-spanningen ervaren. Voor de thema's 1 en 2 geldt daarnaast dat naarmate aanstaande leraren volgens hun percepties meer invloed tonen en ze een lagere vooropleiding hebben afgerond, zoals mbo, ze minder spanning ervaren. Het geslacht heeft geen invloed op de professionele-identiteit-spanningen. Inzichten in deze verbanden bieden lerarenopleiders mogelijkheden om aanstaande leraren optimaal te begeleiden bij de ontwikkeling van hun professionele identiteit.

Keywords: identiteit, professionele-identiteit-spanning, leraar-leerlingrelatie

Verbanden tussen professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie

Binnen het primair en voortgezet onderwijs (PO en VO) blijkt meer dan de helft van alle leraren ontevreden over het beroep leraar te zijn, wat gepaard gaat met een lage motivatie, stress en uitval van leraren (Ploeg & Scholte, 2004). Om uitval, door bijvoorbeeld een burn-out, van aanstaande leraren te voorkomen en te verminderen, adviseert de Onderwijsraad (2013a) de toelatingseisen die lerarenopleidingen hanteren te verhogen en de kwaliteit van de leraren te verbeteren. De lage motivatie, stress en mogelijk uitval van leraren, staan onder andere in verband met professionele-identiteit-spanningen (Pillen, 2013). Wanneer leraren professionele-identiteit-spanningen ervaren, ervaren zij een conflict tussen wat relevant is voor hun beroep (professionele identiteit) en wat voor hen persoonlijk relevant is (persoonlijke identiteit) (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Pillen, 2013). Lerarenopleidingen dienen aanstaande leraren op te leiden tot startbekwame leraren. Daarbij is het van belang dat aanstaande leraren eveneens leren omgaan met professionele-identiteit-spanningen die zij mogelijk in hun stage en in hun latere loopbaan kunnen ervaren (Pillen, 2013). Het werken aan, en daarmee het verminderen van, deze professionele-identiteit-spanningen stimuleert namelijk de ontwikkeling van de professionele identiteit van een leraar (Alsup, 2006). Een optimale professionele identiteit zorgt ervoor dat leraren beter in staat zijn keuzes te maken tussen wat zij als leraar en als persoon relevant vinden, waardoor professionele-identiteit-spanningen minder ervaren zullen worden (Pillen, 2013) en hun werktevredenheid mogelijk toeneemt (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013). Wanneer een leraar een lagere werktevredenheid heeft, komt dit de leraar-leerlingrelatie niet ten goede (Veldman et al., 2013). Er kan daardoor verondersteld worden dat wanneer leraren professionele-identiteit-spanningen ervaren, zij een minder goede leraar-leerlingrelatie ervaren. Het is van belang dat aanstaande leraren leren omgaan met professionele-identiteit-spanningen om de leraar-leerlingrelatie, uitgedrukt in de mate van nabijheid en invloed, te verbeteren. Tot op heden is er echter nog geen onderzoek naar deze verbanden gedaan. Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in de mogelijke verbanden tussen de mate van professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie, waarbij de leraar-leerlingrelatie uitgedrukt is in de mate van nabijheid en invloed.

Pillen (2013) heeft onderzoek gedaan naar professionele-identiteit-spanningen bij beginnende leraren (vierdejaars aanstaande leraren van lerarenopleidingen en leraren met een á twee jaar onderwijservaring in het PO of VO). Eerste-, tweede- en derdejaars aanstaande leraren zijn in het onderzoek door Pillen buiten beschouwing gelaten. Deze aanstaande leraren kunnen echter dezelfde spanningen ervaren als beginnende leraren. Om meer zicht te krijgen in hoe de professionele-identiteit-spanningen door eerstejaars aanstaande leraren ervaren wordt, zal binnen dit onderzoek de professionele-identiteit-spanningen onderzocht worden bij eerstejaars aanstaande leraren PO. Pillen (2013) adviseert tevens om meer inzicht te krijgen in het ontstaan van de professionele-identiteit-spanningen door onderzoek te doen naar de relatie tussen de sekse en de vooropleiding van aanstaande leraren en de professionele-identiteit-spanningen die aanstaande leraren mogelijk ervaren. Lerarenopleiders kunnen met behulp van deze inzichten professionele-identiteit-spanningen bij aanstaande leraren mogelijk eerder herkennen en de begeleiding op deze professionele-identiteit-spanningen optimaliseren. Pillen (2013) heeft binnen haar onderzoek de mate waarin professionele-identiteit-spanningen ervaren worden buiten beschouwing gelaten. Binnen dit onderzoek zal dit aspect wel worden meegenomen.

Inzichten in de relatie tussen de mate van de professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie ervaren door eerstejaars aanstaande leraren, biedt lerarenopleiders mogelijkheden om hun begeleiding te optimaliseren. Door een optimale begeleiding kan uitval door burn-out en ontevredenheid van leraren, wat een van de problemen in het huidige onderwijs is (Onderwijsraad, 2013a), mogelijk voorkomen worden.

Theoretisch kader

In onderstaand theoretisch kader staan de verbanden tussen de professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie centraal. Om meer zicht te krijgen op het begrip professionele-identiteit-spanningen, worden eerst de onderscheiden begrippen ‘professional’ en ‘professionele identiteit’ toegelicht. Vervolgens zal een onderzoek naar professionele-identiteit-spanningen bij beginnende leraren toegelicht worden. Tenslotte zal de leraar-leerlingrelatie en de koppeling van de leraar-leerlingrelatie en de professionele-identiteit-spanningen het theoretisch kader complementeren.

Professional

Van professionals wordt verwacht dat ze door middel van hun beroepsmatige handelen en houding, individueel en collectief naar kwaliteit streven (Onderwijsraad, 2013a). Professionaliteit wekt bij anderen daardoor bepaalde verwachtingen en schept tegelijkertijd verplichtingen voor een professional, waarmee een professional zijn ambities en prioriteiten vormt (Geldens, 2007; Onderwijsraad, 2013b). Professionele leraren kunnen omschreven worden als “goede leraren, die als professionals hun beroepstaken op een betere manier vervullen dan iemand die niet of minder professioneel is” (Kelchtermans, 2012). Deze omschrijving benadrukt tevens de normativiteit van het woord ‘professioneel’, want wanneer is professioneel goed (Kelchtermans, 2012)?

Professionele Identiteit

Een van de doelen van een professional is het ontwikkelen van een eigen professionele identiteit. Een identiteit beschrijft ‘hoe’ of ‘wat’ iemand is, of graag wil worden, gevormd door de verschillende betekenissen die anderen en de professional zelf hieraan toeschrijven (Beijaard, 2009). ‘Identiteit’ moet daarbij niet gezien worden als een vaststaande eigenschap die bij een persoon hoort, maar als een steeds veranderende houding die een persoon gebruikt om de wereld om hen heen te verklaren (Maclure, 1993; Day, Kingston, Sobart & Sammons, 2007). Het uiteindelijke doel van de ontwikkeling van een identiteit, is het creëren van balans in het zelfbeeld (Maclure, 1993) waarmee spanningen in de professionele identiteit voorkomen kunnen worden (Pillen, 2013).

De identiteit van een professionele leraar, kunnen we omschrijven als een “professionele identiteit” (Pillen, 2013). Kelchtermans (2012) geeft aan dat deze professionele identiteit voortkomt

uit de professionaliteit die leraren binnen hun beroepsmatige houding aannemen. Een professionele identiteit bevat twee identiteitsdimensies, persoonlijk en professioneel. De persoonlijke dimensie kenmerkt zich door de vorming en ontwikkeling van jezelf door betekenis te geven aan de omgeving en de relaties om je heen (Coldron & Smith, 1999). De professionele dimensie wordt omschreven als een analytische lens waarmee onderzocht wordt hoe het werk en het zijn van een leraar eruit zien, waarbij de verwachtingen rondom het beroep leraar centraal staan (Coldron & Smith, 1999; Maclure, 1993). Wanneer beide dimensies van de professionele identiteit met elkaar in overeenstemming zijn, dragen ze bij aan motivatie, betrokkenheid en werktevredenheid (Day et al., 2007). Een professionele identiteit is niet altijd stabiel. Leraren met een onstabiele identiteit laten hun identiteit beïnvloeden door verandering in hun werkomgeving of persoonlijke leven, terwijl leraren met een stabiele identiteit krachtig handelen vanuit een geworteld stelsel van waarden, overtuigingen en praktijken. Deze stabiele identiteit zorgt voor een goede leraar-leerlingrelatie (Day et al., 2007). In zowel onstabiele en stabiele identiteiten kan ontwikkeling van de identiteit plaatsvinden, wat ten goede komt van een positieve professionele identiteit (Beijaard, 1995). Leerlingen ervaren (on)balans in de identiteitsdimensies en komen zelf meer tot ontwikkeling wanneer een leraar een positieve professionele identiteit ervaart (Day et al., 2007; Pillen, 2013).

Professionele-Identiteit-Spanning

Wanneer een leraar een negatieve professionele identiteit ervaart, ontstaat er een conflict tussen de beide identiteitsdimensies van een leraar. Spanningen komen vaker voort uit de professionele dimensie, die zegt wat een goede leraar moet doen of zijn, dan uit de persoonlijke dimensie, waarbij het van belang is wat een persoon zelf relevant vindt (Kelchtermans & Ballet, 2002). Door de vele verwachtingen die aan beginnende leraar gesteld worden, komt de persoonlijke dimensie namelijk onvermijdelijk in het geding binnen de professionele acties (Bullough, 1997; Kelchtermans, 1999; Nias, 1989). Leraren die niet meer in staat zijn om te handelen vanuit hun professionele identiteit, krijgen op den duur met spanningen te maken (Alsup, 2006). Pillen (2013) omschrijft die spanningen als “professionele-identiteit-spanning”. Leraren zullen in mindere mate

professionele-identiteit-spanningen ervaren, als zij overeenstemming vinden tussen professionele en persoonlijke identiteit dimensie (Day et al., 2007).

Beginnende leraren zijn vaak nog onvoldoende ontwikkeld om met een professionele-identiteit-spanning om te gaan (Lazarus & Folkman, 1984). Daarom is het oplossen van professionele-identiteit-spanningen, waarbij leraren zoeken naar ideeën en overtuigingen die passen bij een leraar die zij willen zijn, belangrijk voor de ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren (Alsup, 2006). Een optimale professionele identiteit zorgt ervoor dat leraren beter in staat zijn keuzes te maken tussen hun professionele en persoonlijke relevantie, waardoor professionele-identiteit-spanningen minder zullen zijn (Pillen, 2013).

Professionele-Identiteit-Spanningen Beginnende Leraren

Pillen (2013) onderscheidt binnen haar onderzoek 13 verschillende professionele-identiteit-spanningen, welke beginnende leraren in het PO, VO en mbo ervaren. Vrouwelijke leraren ervaren deze professionele-identiteit-spanningen meer dan mannelijke leraren. De vooropleiding heeft geen effect op de professionele-identiteit-spanningen. De dertien spanningen van Pillen worden gecategoriseerd in drie overkoepelende spanningsthema's die vanuit een theoretische studie geformuleerd zijn: 1) De veranderende rol van het zijn van een aanstaande leraar naar een beginnende leraar; 2) Conflicten tussen de gewenste en daadwerkelijke ondersteuning van aanstaande leraren en 3) Tegenstrijdige opvattingen over het leren onderwijzen van leerlingen. De 13 professionele-identiteit-spanningen met de bijbehorend spanningsthema zijn terug te vinden in Tabel 1.

Tabel 1

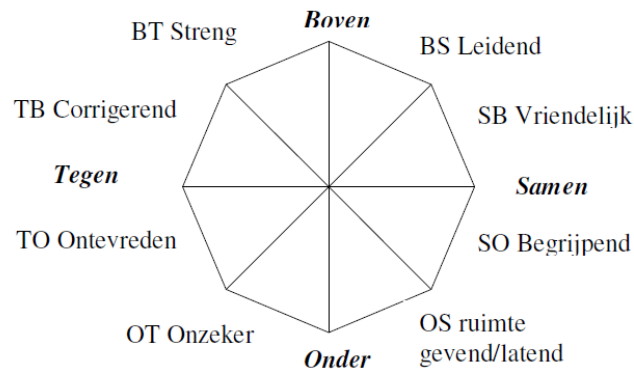
Professionele-identiteit-spanningen van beginnende leraren met bijbehorend spanningsthema

	<i>Spanningen</i>	<i>Thema</i>
1	Het gevoel een student te zijn versus de verwachting om je te gedragen als een volwaardig leraar.	1
2	Zorg willen dragen voor leerlingen versus de verwachting om te onderwijzen.	1
3	Het gevoel van incompetent zijn in termen van kennis versus de verwachting om een expert te zijn.	1
4	Ervaren van een verschil tussen de eigen, vaak impliciete, theorieën en de theorieën die relevant zijn voor het lesgeven.	1
5	Conflicten ervaren tussen de eigen oriëntaties gericht op het leren onderwijzen van leerlingen en de oriëntaties van anderen.	3
6	Blootgesteld worden aan tegenstrijdige institutionele opvattingen.	3
7	Tijd willen steken in het oefenen van lesgeven versus de druk ervaren om tijd te investeren in andere taken die deel zijn van de leraartaken.	1
8	De integriteit van de leerlingen respecteren versus het gevoel deze integriteit tegen te moeten werken.	2
9	Ervaren van tegenstrijdig verbondschap met leerlingen en collega's.	3
10	Leerlingen als hele personen willen behandelen versus het gevoel ze als leerlingen te moeten behandelen.	2
11	Ervaren van moeilijkheden in het behoud van een emotionele afstand.	2
12	Moeilijkheden ervaren in benaderingen van onderwijzen.	1
13	Verkeerd begrepen carrière perspectieven over het leraar vak.	3

Bovengenoemde 13 professionele-identiteit-spanningen zijn zichtbaar op drie verschillende niveaus: het klassen-, school- en omgevingsniveau (Korthagen, 2004). Niveau een, het klassenniveau, is terug te zien in de interactie met leerlingen. Niveau twee, het schoolniveau, komt terug in de interactie met collega's. Niveau drie, het omgevingsniveau, kenmerkt zich door de interactie met ouders van leerlingen. Spanningsthema's een en drie zijn aan alle drie de niveaus te relateren. Spanningsthema twee zal voornamelijk plaatsvinden binnen het tweede niveau, het schoolniveau. Echter zijn de professionele-identiteit-spanningen vaak onzichtbaar voor andere leraren, mentoren of collega's op school (Kelchtermans & Ballet, 2002). Leraren kunnen dan ook binnen alle drie de thema's negatieve emoties ervaren (Pillen, 2013).

Leraar-leerlingrelaties

Een van de hoofdredenen van wrijvingen en spanningen die leraren in het begin van hun carrière ervaren, komen voort uit de negatieve leraar-leerlingrelaties en daaraan gerelateerde problemen rondom het klassenmanagement (Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2006). Deze emoties hebben invloed op de wijze waarop leraren denken in interactie te gaan met hun leerlingen, hun beeld van wat er in de klas gebeurt en hoe zij denken een leraar-leerlingrelatie op te bouwen (Sutton & Wheatley, 2003). Het interpersoonlijk gedrag dat leraren binnen deze leraar-leerlingrelatie tonen, wordt in het model voor interpersoonlijk leraargedrag (Figuur 1) in beeld gebracht. Het interpersoonlijk perspectief beschrijft en analyseert het onderwijs van een leraar, op het gebied van de leraar-leerlingrelatie (Wubbels et al., 2006). Leraren kunnen daarbij variëren in de mate van nabijheid (horizontale as) en invloed (verticale as). Door de verschillen in de mate van nabijheid en invloed kan men onderscheid maken tussen acht interpersoonlijke schalen waarmee het docentgedrag van leraren getypeerd kan worden: leidend, vriendelijk/helpend, begrijpend, ruimtegevend/latend, onzeker, ontevreden, corrigerend en streng (Wubbels, 1985).



Figuur 1. Interpersoonlijk leraarsgedrag onderverdeeld in acht schalen.

Leraar-leerlingrelaties van aanstaande en beginnende leraren

De zelfperceptie en de leerling-percepties op de invloed in leraar-leerlingrelaties verandert, buiten de eerste drie jaar waarin de invloed wel toeneemt, de eerste twintig jaar van de loopbaan van beginnende leraren bijna niet (Brekelmans, Wubbels, & van Tartwijk, 2005). Deze minimale verandering van invloed in de leraar-leerlingrelatie komt voort uit het feit dat aanstaande leraren binnen een lerarenopleiding, in de leeftijd tot 25 jaar, hun leiderschapscapaciteiten nog onvoldoende ontwikkeld hebben. Het zoeken naar de juiste mate van invloed, wordt ook wel de fase van ‘het onderzoeken en overleven’ genoemd. Door de constante zoektocht naar de geschikte mate van invloed, verloopt het leerproces van de beginnende leraren erg snel (Huberman, 1993). De leiderschapscapaciteiten, waarbij gevarieerd kan worden in de mate van invloed, hebben aanstaande leraren nodig om orde en de rust in de klas te bewaren en zich als leraar staande te houden. Aanstaande en beginnende leraren worden door leerlingen vaak als onzeker en ruimtegevend gezien, waarbij zij weinig invloed tonen (Brekelmans et al., 2005). Leraren kunnen daarbij stress ervaren en weten veelal onvoldoende mogelijkheden om op een effectieve manier met stress om te gaan (Yagil, 1998).

Deze stress zorgt ervoor dat aanstaande leraren hun professionele rol nog niet goed vinden passen bij de fase van persoonlijke ontwikkeling waarin zij zich bevinden (Brekelmans et al., 2005). De professionele en persoonlijke dimensie sluiten hierbij niet goed op elkaar aan, wat tot spanningen

kan leiden (Pillen, 2013). Om toch een goede leraar-leerlingrelatie met leerlingen te hebben, moeten aanstaande leraren op zoek naar een gewenste balans tussen nabijheid en invloed die zij in hun leraar-leerlingrelatie willen inzetten (Wubbels, 1985).

Relatie tussen spanningen en de leraar-leerlingrelatie

Vooraf in de eerste jaren van een lerarencarrière lijkt een positief verband te bestaan tussen een goede leraar-leerlingrelatie en een goede werktevredenheid met weinig stress en spanning (Veldman et al., 2013). Spanning en stress blijken dan ook voornamelijk voort te komen uit de emotionele betrokkenheid van leraren bij hun leerlingen en individuele relaties met leerlingen (Chang, 2009; Spilt, Koomen, & Thijs, 2001). Het optimaliseren van de werktevredenheid van een leraar blijft dus van belang om de kwaliteit van de leraar-leerlingrelatie goed te houden (Veldman et al., 2013). Door een positieve werktevredenheid en motivatie in het lerarenberoep in te zetten, verbeteren zowel de algemene leerling resultaten als de leraar-leerlingrelaties (Day & Gu, 2009).

Met de professionele-identiteit-spanningen gaan negatieve emoties gepaard, waardoor werktevredenheid onder leraren ontstaat (Pillen, 2013). Deze negatieve emoties hebben invloed op de wijze waarop leraren denken een leraar-leerlingrelatie opgebouwd te hebben (Sutton & Wheatley, 2003). Vanuit deze gegevens kan verondersteld worden dat wanneer leraren professionele-identiteit-spanningen ervaren, zij een andere zelfperceptie hebben van hun interactie en de leraar-leerlingrelatie, dan het daadwerkelijk getoonde interpersoonlijk gedrag. Dit verband zou een verklaring kunnen geven voor de relatie tussen de professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie.

Onderzoeksvraag

De verbanden tussen de professionele-identiteit-spanningen en de mate van nabijheid en invloed binnen de leraar-leerlingrelatie is tot op heden nog niet onderzocht. Inzichten in deze verbanden biedt lerarenopleiders mogelijkheden om aanstaande leraren optimaal te begeleiden in de professionele-identiteit-spanningen die zij mogelijk ervaren. Daarbij kan een lerarenopleider de aanstaande leraar een passend advies geven over de mate van nabijheid en invloed die zij dienen te tonen, wanneer aanstaande leraren professionele-identiteit-spanningen ervaren in een van de drie spanningsthema's: 1) de veranderende rol van het zijn van een aanstaande leraar naar een beginnende

leraar; 2) conflicten tussen de gewenste en daadwerkelijke ondersteuning van aanstaande leraren en 3) tegenstrijdige opvattingen over het leren onderwijzen van leerlingen (Pillen, 2013). Een passende begeleiding van de lerarenopleiders, is ten behoeve van de ontwikkeling van de professionele identiteit van de aanstaande leraren. Dit onderzoek zal daarom trachten deze inzichten te ontwikkelen. Hierbij zijn de volgende onderzoeksvraag en vier deelvragen geformuleerd:

In welke mate zijn er verbanden tussen de thema's professionele-identiteit-spanningen, ervaren door eerstejaars aanstaande leraren van de pabo, en de leraar-leerlingrelatie uitgedrukt in nabijheid en invloed, het geslacht en de vooropleiding?

- 1) In hoeverre kunnen de professionele-identiteit-spanningen onderverdeeld worden in drie thema's van professionele-identiteit-spanningen?
- 2) In hoeverre is er een verband tussen professionele-identiteit-spanningen en de mate van nabijheid en de mate van invloed?
- 3) In hoeverre voorspelt het geslacht de mate van professionele-identiteit-spanningen?
- 4) In hoeverre voorspelt de vooropleiding de mate van professionele-identiteit-spanningen?

Methode

Participanten

Dit onderzoek werd uitgevoerd bij eerstejaars voltijd aanstaande leraren ($n=157$), waarvan 24,8 % man en 75,2% vrouw) op Pedagogische Hogeschool de Kempel, waarbij de leeftijd varieerde tussen de 17 en 24 jaar. Van de eerstejaars aanstaande leraren heeft 60% de vooropleiding havo, 37% mbo en 3% de vooropleiding vwo. Zij hebben een blok stage-ervaring, waarbij zij een keer per week stage hebben gelopen.

Meetinstrumenten

In dit onderzoek werden gebruikt gemaakt van de ‘Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag’ en de ‘Vragenlijst professionele-identiteit-spanningen’ (Bijlage 1).

Leraar-leerlingrelatie uitgedrukt in de mate van nabijheid en invloed

De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) van Creton en Wubbels (1984), geeft een beeld van het interpersoonlijk leraarsgedrag waarbij er zowel vanuit de leerling-perceptie als de leraar-perceptie naar het interpersoonlijk leraarsgedrag gekeken kan worden. Binnen dit onderzoek werd alleen de zelfperceptie van de aanstaande leraar over de leraar-leerlingrelatie gemeten. Na het invullen van de VIL kan de leraar-leerlingrelatie in de mate van nabijheid en invloed onderscheiden worden. Deze mate van nabijheid (horizontaal weergegeven) en de mate van invloed (verticaal weergegeven) laten bijvoorbeeld zien dat een onzekere leraar weinig nabijheid en invloed heeft (Figuur 1). De mate van nabijheid en de mate van invloed, werd in dit onderzoek als uitgangspunt gebruikt om de leraar-leerlingrelaties te beoordelen. De 24 items werden gescoord op een 5-punts Likertschaal, waarbij de antwoorden op de items konden uiteen lopen van “*nooit/totaal niet*” tot “*altijd/heel erg*”. Tabel 2 geeft een overzicht van de interpersoonlijke schalen met het aantal items en een voorbeelditem per schaal. De betrouwbaarheid van de mate van nabijheid ($\alpha=.33$) en de mate van invloed ($\alpha=.49$) kan als laag omschreven worden.

Tabel 2

Interpersoonlijke schalen met het aantal items en een voorbeelditem

Profiel	Aantal items	Voorbeelditem
Structurerend	3	Ik kan goed leiding geven.
Vriendelijk	3	Ik ben iemand waarop je kunt vertrouwen.
Begrijpend	3	Ik ben geduldig.
Inschikkelijk	3	Ik laat leerlingen hun gang gaan.
Onzeker	3	Ik treed slap op.
Ontevreden	3	Ik ben uit mijn humeur.
Corrigerend	3	Ik kan kwaad worden.
Dwingend	3	Ik bepaal of leerlingen wat mogen zeggen.

Professionele-identiteit-spanningen

Om zicht te krijgen op de door eerstejaars aanstaande leraren ervaren mate van professionele-identiteit-spanningen werd een vragenlijst ontworpen. De vragenlijst die in dit onderzoek centraal stond, is gebaseerd op een stellingenvragenlijst van Pillen (2013) gericht op professionele-identiteit-spanningen. Deze stellingen die door Pillen geformuleerd waren om de professionele-identiteit-spanning te karakteriseren, werden in dit onderzoek aangepast naar de context van de eerstejaars aanstaande leraren. De aanstaande leraren beoordeelden met behulp van een 5-punts Likertschaal of zij deze spanning “helemaal niet” tot “helemaal wel” ervoeren. In de resultatensectie zal verder worden

ingegaan op de betrouwbaarheid van deze vragenlijst professionele-identiteit-spanningen, waaruit zal blijken hoeveel thema's professionele-identiteit-spanningen er zijn en in hoeverre deze thema's betrouwbaar zijn. Tabel 3 geeft een voorbeeld van een professionele-identiteit-spanning en de daar aan gerelateerde stelling.

Tabel 3

Voorbeeld professionele-identiteit-spanning met een daar aan gerelateerde stelling

Spanning	Stelling
De integriteit van de leerlingen respecteren versus het gevoel deze integriteit tegen te werken.	Een leerling heeft je in vertrouwen genomen over een persoonlijk probleem. Je ervaart nu een dilemma. Je hebt de leerling beloofd dat het probleem veilig is bij jou. Nu je het probleem echter kent weet je niet meer wat je moet doen: je wilt de integriteit van de leerling bewaren, maar tegelijkertijd vind je dat je moet ingrijpen, omdat de leerling een gevaar voor zichzelf en/of anderen kan zijn.

Procedure

Drie weken voor afname van de VIL en de vragenlijst professionele-identiteit-spanningen werd een pilotafname afgenomen bij een tiental tweede-, derde- en vierdejaars aanstaande leraren. De aanstaande leraren gaven aan dat ze zich door inzet van de ik-vorm in de vragenlijst professionele-identiteit-spanningen beter met bepaalde stellingen konden identificeren, dan dat wanneer namen in de stellingen gebruikt werden, zoals in het ontwerp van Pillen (2013) gedaan was. Na aanpassing van de vragenlijst, kregen de eerstejaars de vragenlijst aangeboden tijdens het de tutor-begeleidingsuren. De participanten zaten elk aan een computer waarop zij ingelogd hadden onder hun eigen account. Tijdens de bijeenkomst werd een link van de vragenlijsten van Survey Monkey, naar de participanten gemaïld. De procedure van beide vragenlijsten werd voorafgaand aan het invullen door de onderzoeker medegedeeld. Na het invullen van de beide vragenlijsten werd door de onderzoeker het doel van het

onderzoek toegelicht en op welke wijze en welk moment de onderzoeksresultaten werden terug gerapporteerd.

Analyse

Pillen (2013) had op basis van theoretisch onderzoek onderscheid gemaakt in drie thema's professionele-identiteit-spanningen en 13 spanningen. Deze 13 spanningen, zoals deze ook in de vragenlijst gebruikt werden, kunnen onderverdeeld worden onder drie spanningsthema's. Uitvoering van een factoranalyse moest uitwijzen of binnen dit empirisch onderzoek gebruikt gemaakt kon worden van deze drie thema's. Deze thema's representeren de afhankelijke variabele.

De onafhankelijke variabele leraar-leerlingrelatie, uitgedrukt in de mate van nabijheid en invloed, werd met behulp van een schaalconstructie berekend. Daarbij werden de uit de analyse verkregen schaalscores ingevoerd in een formule¹ (Den Brok, Levy, Wubbels & Rodriguez, 2003). Na uitvoering van deze formule kwam een definitieve score die de mate van nabijheid en van invloed van een leraar bepaalde en daarmee een bepaald punt binnen het assenstelsel aangaf. De leraren konden hierbij verschillen in de mate waarin zij nabijheid en invloed toonden, waardoor mogelijk iedere leraar een ander punt op het assenstelsel verkreeg. Deze mate van nabijheid en invloed stond in onderstaande analyses centraal.

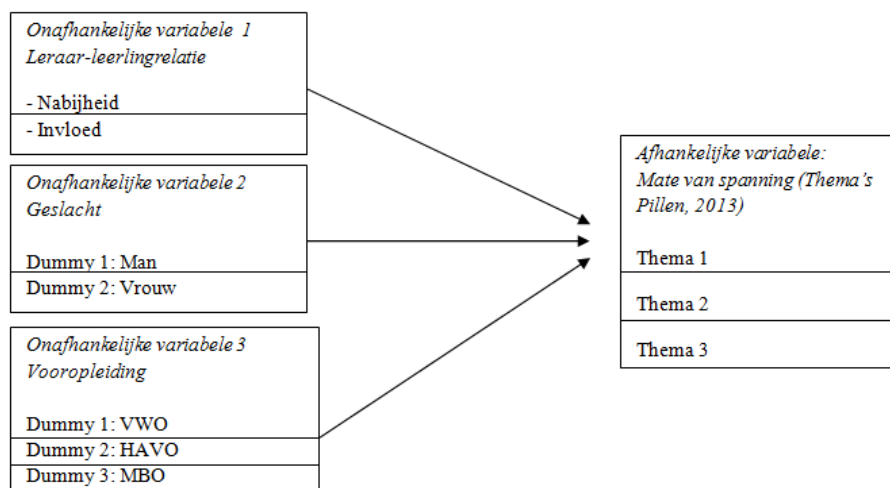
De volgorde waarin de onafhankelijke variabele vooropleiding in onderstaande multiple regressies meegenomen werden, was gebaseerd op het hoogste niveau vooropleiding die de aanstaande leraar gevolgd had: 1. vwo, 2. havo, 3. mbo. Daarbij is het door de aanstaande leraar afgeronde niveau op de middelbare school bepalend voor het hoogste en laagste niveau vooropleiding in dit onderzoek, gezien het feit dat studenten op het vwo gemiddeld hoger intelligent zijn dan studenten op het vmbo (Driessen & Smeets, 2007).

Na vaststelling van de spanningsthema's en de mate van nabijheid en invloed, werd een Pearson's correlatie berekend om te achterhalen tussen welke afhankelijke variabelen (de

¹ 1. Invloed = $(0.92 \cdot BS) + (0.38 \cdot SB) - (0.38 \cdot SO) - (0.92 \cdot OS) - (0.92 \cdot OT) - (0.38 \cdot TO) + (0.38 \cdot TB) + (0.92 \cdot BT)$

Nabijheid = $(0.38 \cdot BS) + (0.92 \cdot SB) + (0.92 \cdot SO) + (0.38 \cdot OS) - (0.38 \cdot OT) - (0.92 \cdot TO) - (0.92 \cdot TB) - (0.38 \cdot BT)$

spanningsthema's) en onafhankelijke variabelen (mate van nabijheid en invloed, geslacht, vooropleiding) een significante relatie bestond. In dit onderzoek werd een multiple regressie analyse uitgevoerd om te toetsen of de onafhankelijke variabelen leraar-leerlingrelatie, geslacht en vooropleiding invloed hebben op de afhankelijke variabelen de thema's professionele-identiteit-spanningen. Ter voorbereiding van de uitvoering van de multiple regressie analyse werden enkele testen uitgevoerd ter controle van de assumpties. Na goedkeuring van de assumpties werd met behulp van een multiple regressie, de verbanden tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen berekend. Na de uitvoering van de multiple regressie werd gekeken hoeveel variantie de onafhankelijke variabelen verklaarden van de afhankelijke variabelen en werd er gekeken in hoeverre de onafhankelijke variabelen een voorspelling konden doen voor de afhankelijke variabelen. De variabelen geslacht en vooropleiding werden daarbij als een categorische variabele gemeten en als dummyvariabelen in de multiple regressie meegenomen. De verbanden tussen de verschillende spanningsthema's werden in dit onderzoek niet in een multiple regressie meegenomen. Uitvoering van een multivariate multiple regressieanalyse, waarbij deze verbanden wel meegenomen zouden worden, is niet uitgevoerd vanwege een te complexe analysetechniek. In Figuur 2 wordt de onderzoeksopzet schematisch weergegeven.



Figuur 2. Onderzoeksopzet met de professionele-identiteit-spanningen als afhankelijke variabele en de interpersoonlijke leraarprofielen, het geslacht en de vooropleiding als onafhankelijke variabelen.

Resultaten

Professionele-identiteit-spanningen: Factoranalyse vragenlijst

Om de onderliggende structuur van de vragenlijst professionele-identiteit-spanningen te onderzoeken werd een factoranalyse uitgevoerd. Uit de factoranalyse bleken vier factoren (met allen een eigenwaarde boven 1.0) onder de vragenlijst professionele-identiteits-spanningen te liggen. In totaal verklaarden deze factoren 54,74% van de variantie in de data van de vragenlijst. Het knik-criterium in de *scree-plot* gaf echter aan dat er één onderliggende factor was. Één factor verklaarde slechts 25,88 % van de variantie. Volgens de COTAN richtlijnen dient 50% procent van de variantie in de items verklaard te worden om te spreken van een goede factoroplossing op groepsniveau (COTAN, 2009). De drie door Pillen (2013) onderscheiden thema's bleken niet empirisch te worden ondersteund. Op basis van uit de factoranalyse verzamelde gegevens, werden daarom vier nieuwe thema's ontworpen. Daarbij werd onderscheid gemaakt tussen vier factoren die onder de vragenlijst professionele identiteitsspanningen lagen. Tabel 4 geeft de factorstructuur van de items in de vragenlijst professionele-identiteit-spanningen weer en biedt daarmee een overzicht welke professionele-identiteit-spanningen onder welke van de vier factoren vallen.

Tabel 4

Factorstructuur van de items in de vragenlijst professionele-identiteit-spanningen

Professionele-identiteit-spanningen				
Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1		.71		
2	.43	.61		
3		.52		
4		.79		
5		.38		
6				.58
7				.66
8	.44			.50
9	.78			
10				.63
11			.80	
12			.83	
13	.60		.38	

Noot. De 13 items zijn afkomstig uit de vragenlijst professionele-identiteit-spanningen (Pillen, 2013).

De dikgedrukte factorladingen bepalen de betrouwbaarheid van de factoren.

Binnen dit onderzoek zullen de factoren, die verder in dit onderzoek als spanningsthema's omschreven zullen worden, op de volgende manier genoemd worden: 1) Op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie; 2) Aanstaaende versus beginnende leraar; 3) Ik versus de organisatie en 4) Persoonlijke versus professionele motieven. Daarbij richten spanningsthema's 1 en 4 zich op professionele-identiteit-spanningen die tussen de professionele en persoonlijke dimensie van de identiteit plaatsvinden. Spanningsthema's 2 en 3 richten zich op professionele-identiteit-spanningen waarbij er spanningen ontstaan waarbij de professionele en persoonlijke dimensie samengevoegd is. Tabel 5 geeft zicht op de spanningsthema's na uitvoering van factoranalyse met bijbehorende professionele-identiteit-spanningen.

Tabel 5

Spanningsthema's na uitvoering van factoranalyse met bijbehorende professionele-identiteit-spanningen

Thema 1. Op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie	Thema 2. Aanstaande versus beginnende leraar	Thema 3. Ik versus de organisatie	Thema 4. Persoonlijke versus professionele motieven
2. Zorg willen dragen voor leerlingen versus de verwachting om te onderwijzen.	1. Het gevoel een student te zijn versus de verwachting om je te gedragen als een volwassen leraar.	11. Ervaren van tegenstrijdig verbondschap met leerlingen en collega's.	6. Tijd willen steken in het oefenen van lesgeven versus de druk ervaren om tijd te investeren in andere taken die deel zijn van de leraartaken.
8. Leerlingen als hele personen behandelen versus het gevoel ze te moeten behandelen als leerlingen.	2. Zorg willen dragen voor leerlingen versus de verwachting om te onderwijzen.	12. Conflicten ervaren tussen de eigen oriëntaties gericht op het leren van onderwijzen en die van anderen.	7. De integriteit van de leerlingen respecteren versus het gevoel deze integriteit tegen te werken.
9. Ervaren van moeilijkheden in het behoud van een emotionele afstand.	3. Het gevoel van niet competent zijn in termen van kennis versus de verwachting om een expert te zijn.	13. Moeilijkheden ervaren in benaderingen van onderwijzen	8. Leerlingen als hele personen behandelen versus het gevoel ze te moeten behandelen als leerlingen.
13. Moeilijkheden ervaren in benaderingen van onderwijzen.	4. Ervaren van een verschil tussen de eigen, vaak impliciete theorieën en de theorieën die relevant zijn voor het lesgeven.		10. Verkeerd begrepen carrière perspectieven over het leraar vak.
	5. Blootgesteld worden aan tegenstrijdige institutionele opvattingen.		

Om zicht te krijgen op de betrouwbaarheid van deze factoren, werd een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Hieruit bleek dat vrijwel alle factoren een voldoende betrouwbaarheid hadden. Factor 1 had een Cronbach's Alfa van .63, factor 2 $\alpha = .66$, factor 3 $\alpha = .61$ en factor 4 $\alpha = .58$. Item 13, dat volgens de factorladingen analyse zowel iets zei over factor 1 en 3, werd verwijderd bij factor 3 om de betrouwbaarheid van deze factor te verhogen van $\alpha = .61$ naar $\alpha = .67$. Item 8 bepaalde voor zowel factor 1 als voor factor 4 de betrouwbaarheid en werd onder beide factoren meegerekend. Deze redenering gold ook voor item 2, die zowel voor factor 1 als factor 2 meegerekend werd. Vanuit bovenstaande factoranalyse en gezien de normen van de COTAN (2009), waarbij de betrouwbaarheid op groepsniveau gemeten werd, werd gesproken van een acceptabele betrouwbaarheid van de vier factoren.

Correlaties

Om de correlaties van mate van nabijheid en invloed binnen de leraar-leerlingrelatie en de vier thema's professionele-identiteit-spanningen in beeld te brengen, werden de onderlinge verbanden geanalyseerd met behulp van de Pearson's correlatie. Deze gegevens zijn weergegeven in Tabel 6, net zoals het gemiddelde (*M*) en de standaard deviatie (*SD*). Vanuit onderstaande correlaties werd geconcludeerd dat het geslacht met geen van de overige variabelen correleerde.

Tabel 6

Pearson's correlaties tussen de vier spanningsthema's, de mate van invloed, de mate van nabijheid, het geslacht en de vooropleiding, met bijbehorend gemiddelde (M) en standaardafwijking (SD) (n=157)

Schaal	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Spanningsthema 1	9.95	2.66	-	.59**	.30**	.57**	-.17*	-.12	-.03	-.20*
2. Spanningsthema 2	12.16	2.97		-	.29*	.47**	-.15	-.22**	.04	-.31**
3. Spanningsthema 3	6.09	2.21			-	.32**	.13	-.31**	-.06	-.10
4. Spanningsthema 4	11.62	2.89				-	-.03	-.26**	.02	-.01
5. Invloed	0.90	0.23					-	-.37**	-.07	.00
6. Nabijheid	1.03	0.26						-	-.10	.03
7. Geslacht	1.75	0.44							-	-.05
8. Vooropleiding	1.80	0.99								-

Noot. Alle items in de schalen 1 t/m 6 waren in stellingvorm met als antwoordmogelijkheid een 5-punt Likertschaal. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$.

Gezien de correlatiematrix, werden verschillende variabelen die significant met elkaar correleerden geconstateerd. Zo werd gesteld dat spanningsthema 1 negatief correleert met de mate van invloed en de vooropleiding. Wanneer eerstejaars aanstaande leraren meer invloed zullen tonen in hun leraar-leerlingrelatie of hoger scoren op de variabele vooropleiding, waarbij mbo de hoogste score en vwo de laagste score op vooropleiding is, de professionele-identiteit-spanningen bij spanningsthema 1 minder van toepassing zullen zijn. Spanningsthema 2 correleert negatief met de mate van nabijheid en de vooropleiding. Wanneer eerstejaars aanstaande leraren meer nabijheid zullen tonen in hun leraar-leerlingrelatie en zij hoger scoren op de variabele vooropleiding, zullen de professionele-identiteit-

spanningen bij spanningsthema 2 minder van toepassing zijn. Spanningsthema's 3 en 4 correleren beiden negatief met de mate van nabijheid. Wanneer eerstejaars aanstaande leraren meer nabijheid tonen, zullen de professionele-identiteit-spanningen behorend bij spanningsthema 3 en 4 minder van toepassing zijn. Deze correlaties werden verder geanalyseerd via multiple regressieanalyses.

Multiple regressie

Een multiple regressie werd uitgevoerd om de proportie verklaarde variantie (R^2) de niet gestandaardiseerde (B) regressiecoëfficiënt, de standaardafwijking van de B (SeB), de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β) en de proportie unieke verklaarde variantie door de predictor (sr^2) van de verschillende spanningsthema's te meten, wanneer deze in verband staan met de onafhankelijke variabelen nabijheid, invloed en de dummyvariabelen vooropleiding en geslacht.

Voorafgaand aan het uitvoeren van de Multiple Regressie analyse, werden verschillende analyses uitgevoerd om de assumpties voor de Multiple Regressie te controleren. Ten eerste werd met behulp van de boxplots, enkele univariate uitschieters geconstateerd. Deze uitschieters werden in dit onderzoek genegeerd, om de representativiteit van het onderzoek te waarborgen. De *Mahalanobis's distance* overschreed niet de kritische χ^2 voor $df = 4$ (met $\alpha = .001$) van 13.05 voor alle data, waardoor meervoudige uitschieters niet van belang waren. Ten tweede werd aan de assumpties van normaliteit, lineairiteit en homogeniteit voldaan. Uit resultaten blijkt de assumptie van normaliteit ondersteund. De resultaten laten tevens zien dat bij alle spanningsthema's de punten in de plot volledig willekeurig verdeeld zijn, waardoor er sprake is van een lineair verband en homogeniteit. Tenslotte kon gesteld worden dat aan de assumptie van multicollineariteit voldaan was, gezien het feit dat alle Variance Inflation Factors (VIF) kleiner waren dan 5, waarmee multicollineariteit volledig uitgesloten kon worden (Allen & Bennet, 2010). Na controle van de assumpties, kon gesteld worden dat een multiple regressieanalyse uitgevoerd kon worden.

Spanningsthema 1, op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie

In combinatie, verklaren de vooropleiding, geslacht, mate van nabijheid en van invloed 13% van de variantie in spanningsthema 1, op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie; $R^2 = .13$, adjusted $R^2 = .11$, $F(4,152) = 5.74$, $p = .000$. Tabel 7 laat zien dat naarmate aanstaande leraren volgens hun percepties meer nabijheid of invloed tonen of hoger scoren op de variabele vooropleiding, waarbij mbo de hoogste score is, de professionele-identiteit-spanningen rondom het spanningsthema ‘op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie’, minder van toepassing zijn.

Tabel 7

Afhankelijke variabele spanningsthema 1, op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie, in verband met de onafhankelijke variabelen invloed, nabijheid, vooropleiding en geslacht.

Spanningsthema 1: op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie			
Predictor	B [95% BI]	β	sr^2
Invloed	-0.26 [-0.304, -0.071]	-0.26**	.057
Nabijheid	-0.22 [-0.246, -0.038]	-0.22**	.042
Vooropleiding	-0.24 [-0.119, -0.027]	-0.24**	.057
Geslacht	-0.08 [-0.085, .029]	-0.08	.005

*Noot. N=157, * $p < .05$, ** $p < .01$*

Spanningsthema 2, aanstaande versus beginnende leraar

In combinatie, verklaren de vooropleiding, geslacht, mate van nabijheid en van invloed 24% van de variantie in spanningsthema 2, aanstaande versus beginnende leraar; $R^2 = .23$, adjusted $R^2 = .22$, $F(4,152) = 11.8$, $p = .000$. Tabel 8 laat zien dat naarmate aanstaande leraren volgens hun percepties meer nabijheid of invloed tonen of hoger scoren op de variabele vooropleiding, waarbij mbo de hoogste score is, de professionele-identiteit-spanningen rondom het spanningsthema ‘aanstaande versus beginnende leraar’, minder van toepassing zullen zijn.

Tabel 8

Afhankelijke variabele spanningsthema 2, aanstaande versus beginnende leraar, in verband met de onafhankelijke variabelen invloed, nabijheid, geslacht en vooropleiding.

Spanningsthema 2: aanstaande versus beginnende leraar			
Predictor	B [95% BI]	β	sr^2
Invloed	-.17 [-.269, -.073]	-.27**	.060
Nabijheid	-.18 [-.269, -.089]	-.31**	.080
Vooropleiding	-.10 [-.137, -.060]	-.36**	.130
Geslacht	-.00 [-.051, .044]	-.01	.000

*Noot. N=157, * $p < .05$, ** $p < .01$*

Spanningsthema 3, ik versus de organisatie

In combinatie, verklaren de vooropleiding, geslacht, mate van nabijheid en van invloed 11% van de variantie in spanningsthema 3, ik versus de organisatie; $R^2 = .11$, adjusted $R^2 = .09$, $F(4,152) = 4.71$, $p = .001$. Tabel 9 laat zien dat naarmate aanstaande leraren volgens hun percepties meer nabijheid tonen, de professionele-identiteit-spanningen rondom het spanningsthema 'ik versus de organisatie', minder van toepassing zullen zijn.

Tabel 9

Afhankelijke variabele spanningsthema 3, ik versus de organisatie, in verband met de onafhankelijke variabelen invloed, nabijheid, vooropleiding en geslacht.

Spanningsthema 3: ik versus de organisatie			
Predictor	B [95% BI]	β	sr^2
Invloed	.01 [-.145, -.158]	.007	.000
Nabijheid	-.25 [-.389, -.119]	-.31**	.081
Vooropleiding	-.04 [-.098, .021]	-.10	.009
Geslacht	-.04 [-.117, .031]	-.09	.007

Noot. $N=157$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Spanningsthema 4, persoonlijke versus professionele motieven

In combinatie, verklaren de vooropleiding, geslacht, mate van nabijheid en van invloed 9% van de variantie in spanningsthema 4, persoonlijke versus professionele motieven; $R^2 = .11$, adjusted $R^2 = .09$, $F(4,152) = 4.71$, $p = .001$. Tabel 10 laat zien dat naarmate aanstaande leraren volgens hun percepties meer nabijheid tonen, de professionele-identiteit-spanningen rondom het spanningsthema ‘persoonlijke versus professionele motieven’, minder van toepassing zullen zijn.

Tabel 10

Afhankelijke variabele spanningsthema 4, persoonlijke versus professionele motieven, in verband met de onafhankelijke variabelen invloed, nabijheid, vooropleiding en geslacht.

Spanningsthema 4: persoonlijke versus professionele motieven			
Predictor	B [95% BI]	β	sr^2
Invloed	-.09 [-.195, -.012]	-.15	.003
Nabijheid	-.17 [-.268, -.084]	-.32**	.085
Vooropleiding	-.01 [-.054, .027]	-.05	.002
Geslacht	-.00 [-.056, .044]	-.02	.000

Noot. $N=157$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Conclusie en discussie

Conclusie

Het doel van dit onderzoek was te achterhalen of er verbanden bestaan tussen de thema's in de professionele-identiteit-spanningen en de mate van nabijheid en invloed binnen de leraar-leerlingrelatie, het geslacht en de vooropleiding van eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs. Er kan geconcludeerd worden dat de drie door Pillen samengestelde thema's professionele-identiteit-spanningen, in de uit dit onderzoek verkregen resultaten niet te onderscheiden zijn. De factoranalyse laat vier andere thema's in de professionele-identiteit-spanningen zien: 1) op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie, 2) aanstaande versus beginnende leraar, 3) ik versus de organisatie en 4) persoonlijke versus professionele motieven (deelonderzoeksvraag 1). Alle vier deze spanningsthema's staan in verband met de mate van nabijheid (deelonderzoeksvraag 2). Spanningsthema 1 (op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie) en spanningsthema 2 (aanstaande versus beginnende leraren) staan in verband met de mate van nabijheid en invloed die aanstaande leraren volgens hun percepties tonen en de vooropleiding die aanstaande leraren gevolgd hebben (deelonderzoeksvraag 4). Daarbij kan geconcludeerd worden dat deze relaties een negatief verband laten zien. Dus wanneer aanstaande leraren volgens hun percepties meer nabijheid of invloed binnen de leraar-leerlingrelatie tonen, of wanneer zij hoger scoren op de variabele vooropleiding, waarbij mbo de hoogste score en vwo de laagste score op vooropleiding is, zullen de verschillende spanningsthema's minder van toepassing zijn. Er zijn geen significante verbanden tussen de verschillende spanningsthema's en het geslacht (deelonderzoeksvraag 3).

Discussie

Thema's professionele-identiteit-spanningen

Op basis van de theorie van Pillen (2013), werd de eerste deelonderzoeksvraag geformuleerd namelijk in hoeverre de professionele-identiteit-spanningen onder te verdelen zijn in de drie onderscheiden thema's te weten: 1) De veranderende rol van het zijn van een aanstaande leraar naar een beginnende leraar; 2) Conflicten tussen de gewenste en daadwerkelijke ondersteuning die gegeven

kan worden aan aanstaande leraren en 3) Tegenstrijdige opvattingen over het leren onderwijzen van leerlingen. De resultaten van de factoranalyse laten zien dat deze drie door Pillen samengestelde thema's professionele-identiteit-spanningen niet te onderscheiden waren. De factoranalyse laat vier andere thema's professionele-identiteit-spanningen zien te weten: 1) Op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie; 2) Aanstaande versus beginnende leraar; 3) Ik versus de organisatie en 4) Persoonlijke versus professionele motieven. Deze factoren hebben een acceptabele betrouwbaarheid. Een verklaring voor het feit dat de uit de factoranalyse voortgekomen thema's geen overlap hebben met de thema's die Pillen (2013) onderscheidt, kan zijn dat de drie thema's van Pillen (2013) alleen op basis van de literatuur en meningen/inzichten van participanten zijn gedefinieerd en niet vanuit de empirie ondersteund zijn. Wanneer vanuit de empirie de verschillende professionele-identiteit-spanningen nader worden bekeken, is het de vraag of de stellingen, zoals deze in de vragenlijst terugkomen, wel daadwerkelijk apart te onderscheiden stellingen zijn. Uit de resultatensectie bleek namelijk dat een drietal professionele-identiteit-spanningen op meerdere spanningsthema's laden. Een mogelijke reden hiervoor kan zijn dat niet alle stellingen in voldoende mate uniek geformuleerd zijn, maar overlap heeft met andere professionele-identiteit-spanningen.

Professionele-identiteit-spanningen en de zelfperceptie van de mate van nabijheid en invloed in de leraar-leerlingrelatie

De relatie tussen de ervaren professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie is nog niet eerder onderzocht. Wel is uit onderzoek naar voren gekomen dat professionele-identiteit-spanningen met negatieve emoties gepaard gaan (Pillen, 2013). Deze negatieve emoties kunnen invloed hebben op de wijze waarop leraren denken een leraar-leerlingrelatie opgebouwd te hebben (Sutton & Wheatley, 2003). Deze veronderstelling komt overeen met de uit dit onderzoek verkregen resultaten. Uit deze onderzoeksresultaten komt naar voren dat alle spanningsthema's in verband staan met de mate van nabijheid of invloed die de aanstaande leraren vanuit hun percepties tonen (deelonderzoeksvraag 2). Spanningsthema 1 (op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie) en spanningsthema 2 (aanstaande versus beginnende leraar) staan in significant verband met de

invloed die aanstaande leraren volgens hun percepties tonen binnen de leraar-leerlingrelatie. Deze verbanden laten zien dat wanneer aanstaande leraren volgens hun percepties meer nabijheid en invloed tonen, de mate waarin de professionele-identiteit-spanningen ervaren worden, minder van toepassing zijn. Het onderzoek van Brekelmans (1989) sluit op deze bevinding aan en stelt dat wanneer leraren vanuit hun perceptie denken meer nabijheid en invloed te tonen in hun relatie en interactie, zij een hogere werktevredenheid laten zien. Deze relatie en interactie dragen bij aan de vorming van de professionele identiteit van leraren en komt tot uiting in onder andere de werktevredenheid van de leraar (Kelchtermans, 2009). Wanneer aanstaande leraren professionele-identiteit-spanningen ervaren, waarbij zij mogelijk een lagere werktevredenheid hebben, komt dit de leraar-leerlingrelatie niet ten goede (Veldman et al., 2013). Deze uit dit onderzoek verkregen inzichten zijn van wetenschappelijk belang en leveren een bijdrage aan de kennis en inzichten over de verbanden tussen professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie. Bij zowel de professionele-identiteit-spanningen als de leraar-leerlingrelatie uitgedrukt in de mate van nabijheid en invloed, is er tot heden nog geen onderzoek gedaan naar hoe deze twee variabelen in verband staan bij aanstaande leraren, waardoor dit onderzoek nieuw inzicht geeft in de professionele-identiteit-spanningen die eerstejaars aanstaande leraren ervaren. De uit dit onderzoek verkregen inzichten in de professionele-identiteit-spanningen, leveren ook een praktische bijdrage voor lerarenopleidingen Primair Onderwijs. Ten eerste levert het invullen van beide vragenlijsten tot een bewustwording van de eigen spanningen van de aanstaande leraren. Deze bewustwording leidt tot het expliciteren van hun persoonlijke opvattingen en waarden als professional. Het invullen van de vragenlijsten draagt dus al bij aan het ontwikkelen van de beroepsidentiteit van aanstaande leraren. Wanneer er na het invullen van de vragenlijst ruimte is voor dialoog met een lerarenopleider en andere aanstaande leraren, zal de identiteit van aanstaande leraren dus ruimte voor ontwikkeling krijgen. Dit dialoog heeft ook binnen dit onderzoek plaats gevonden, waarvan de reacties terug te vinden zijn in Bijlage 2. Lerarenopleiders kunnen door de inzichten in verbanden tussen professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie, uitgedrukt in nabijheid en invloed, eerstejaars aanstaande leraren adequaat begeleiden wanneer zij professionele-identiteit-spanningen ervaren. De vragenlijst biedt inzicht in welke professionele-identiteit-spanningen

bij welke aanstaande leraren aanwezig zijn, waarop de lerarenopleider de juiste interventies kan aanbieden. Deze interventies hebben als doel om bij te dragen aan het adequaat ontwikkelen van de beroepsidentiteit van aanstaande leraren. Ten tweede kunnen lerarenopleidingen binnen hun huidige curriculum aandacht besteden aan ‘het leren omgaan met professionele-identiteit-spanningen’.

Lerarenopleider kunnen daarbij met elkaar in dialoog gaan over de wijze waarop zij de ontwikkeling van de professionele identiteit in hun onderwijsaanbod terug kunnen laten komen. Dit kan leiden tot aanpassingen van het huidige curriculum binnen lerarenopleidingen gericht op de professionele identiteitsontwikkeling van aanstaande leraren.

Professionele-identiteit-spanningen en het geslacht

Deelonderzoeksvraag 3 bekijkt in hoeverre het geslacht in verband staat met de mate van professionele-identiteit-spanningen die door aanstaande leraren ervaren worden. Uit het onderzoek van Pillen (2013) komt naar voren het geslacht in verband staat met professionele-identiteit-spanningen, waarbij vrouwelijke leraren meer professionele-identiteit-spanningen ervaren dan mannelijke leraren. Dit komt niet overeen met de uit dit onderzoek verkregen onderzoeksresultaten waaruit blijkt dat geslacht niet in verband staat met professionele-identiteit-spanningen. Deze onderzoeksresultaten zouden echter in twijfel getrokken kunnen worden. Het onderzoek van Klassen & Chiu (2010) stelt namelijk dat vrouwelijke leraren meer werkgerelateerde stress hebben, meer stress in de klas ervaren door gedrag van leerlingen en minder zelfvertrouwen hebben in het klassenmanagement. Men zou dus kunnen stellen dat de mate waarin professionele-identiteit-spanningen ervaren worden, hoger is voor vrouwelijke dan voor mannelijke leraren. Het onderzoek van Fontana en Abousserie (1993) bevestigen echter wel de uit dit onderzoek verkregen onderzoeksresultaten. Zij geven aan dat er geen verschil is in stressbeleving tussen mannelijke en vrouwelijke leraren. Professionele-identiteit-spanningen, waarmee stress gepaard gaat, zou vanuit deze gegevens door mannelijke en vrouwelijke aanstaande leraren mogelijk hetzelfde ervaren worden, wat wel overeenkomt met de bevindingen van dit onderzoek.

Professionele-identiteit-spanningen en de vooropleiding

Zoals Pillen (2013) stelt, zou vooropleiding geen invloed hebben op de mate waarin de

professionele-identiteit-spanningen ervaren worden. In tegenstelling tot Pillen, blijkt uit de resultaten dat de spanningsthema's 1 (op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie) en 2 (aanstaande versus beginnende leraar), beide wel in verband staan met de vooropleiding (deelonderzoeksvraag 4). Daarbij kan gesteld worden dat wanneer aanstaande leraren hoger scoren op de variabele vooropleiding, waarbij mbo de hoogste score en vwo de laagste score is op vooropleiding, zij in mindere mate de professionele-identiteit-spanningen ervaren. Uit onderzoek blijkt dat aanstaande leraren met een afgeronde mbo-opleiding, intellectueel een minder niveau hebben dan de overige aanstaande leraren. Aanstaande leraren met een afgeronde mbo-opleiding hebben daarentegen wel een hoger niveau op het gebied van het in contact treden met de kinderen (Van Eck, Heemskerk & Vermeulen, 2004). Hieruit zou verondersteld kunnen worden dat aanstaande leraren met een afgeronde mbo-opleiding mogelijk al meer ervaring hebben in het omgaan met kinderen en stagescholen, waardoor zij professionele-identiteit-spanningen al mogelijk in een eerder stadium aangepakt hebben en zij beter kunnen werken vanuit hun professionele-identiteit dan aanstaande leraren die nog maar net de middelbare school hebben afgerond. Tevens geven Geerdink & Derks (2007) aan dat het curriculum op de Pabo beter aansluit bij het niveau van mbo'ers en havisten, waardoor vwo'ers niet krijgen wat zij nodig hebben, zich niet gehoord voelen en mogelijk gaan onderpresteren. Het niet gehoord voelen en niet krijgen wat zij graag willen, kan mogelijk leiden tot een hogere mate van professionele-identiteit-spanningen van de aanstaande leraren met een vwo vooropleiding ten opzichte van aanstaande leraren met een mbo of havo vooropleiding. Deze verkregen inzichten zijn praktisch relevant voor lerarenopleiders. Zij kunnen gedifferentieerde begeleiding (adaptief onderwijs) aan aanstaande leraren bieden, waarbij de lerarenopleider aanstaande leraren kan begeleiden in het leren omgaan met professionele-identiteit-spanningen.

Beperkingen van het onderzoek

Binnen het onderzoek zijn enkele beperkingen te noemen, welke mogelijk van invloed zijn op de onderzoeksresultaten. Zo is de mate van nabijheid en invloed alleen vanuit de percepties van aanstaande leraren gemeten. Daarbij zijn de percepties van de leerlingen en de stagementor over de

mate van nabijheid en invloed buiten beschouwing gelaten. Dit geeft een beperkt beeld omdat de wijze waarop aanstaande leraren daadwerkelijk in hun onderwijspraktijk de mate van nabijheid en invloed tonen, onbekend blijft. Aanstaande leraren zouden zichzelf namelijk kunnen onder- of overschatten. Wanneer de percepties van de leerlingen en stagementor wel meegenomen zouden worden, zou er een realistischer beeld ontstaan van de mate waarin de aanstaande leraar nabijheid en invloed toont. Door een mogelijke verkeerde inschatting van de aanstaande leraren in dit onderzoek, kan een vertekend zijn ontstaan van de verbanden tussen de nabijheid en invloed en de professionele-identiteit-spanningen, die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen. Uit de betrouwbaarheidsanalyses is gebleken dat de betrouwbaarheid van de VIL-vragenlijst, met de dimensies nabijheid en invloed, onvoldoende betrouwbaar was voor eerstejaars aanstaande leraren. Hierdoor zou verklaard kunnen worden dat in enkele gevallen geen verbanden gevonden zijn en dienen de conclusies in dit onderzoek met enige voorzichtigheid in ogenschouw te worden genomen.

Om antwoord te krijgen op de eerste onderzoeksvraag, waarbij onderzocht werd in hoeverre de professionele-identiteit-spanningen konden worden onderverdeeld in drie thema's van professionele-identiteit-spanningen, werd een factoranalyse uitgevoerd. Uit de factoranalyse kwam naar voren dat spanningsitems twee, acht en dertien op meerdere factoren laadden. Om de betrouwbaarheid van factor 3, 'ik versus de organisatie', te verhogen is spanningsitem dertien uit deze factor verwijderd, waardoor dit item nu alleen nog laadt op factor 1, 'op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie'. Spanningsitem twee en acht zijn niet uit een van de twee factoren verwijderd. Beide items representeerden beide factoren. Tevens zou de betrouwbaarheid van deze beide factoren dalen wanneer een van deze items verwijderd zou worden. De vraag die gesteld kan worden is of de stellingen uit de professionele-identiteit-spanningen vragenlijst, wel daadwerkelijk unieke professionele-identiteit-spanningen representeren of dat meerdere professionele-identiteit-spanningen overlap hebben en beter in één stelling in de vragenlijst weergegeven kunnen worden

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek zijn de vragenlijsten afgenomen op één Hogeschool. Op deze hogeschool zitten voornamelijk aanstaande leraren uit de regio Noord-Limburg en Noord-Brabant. Het afnemen

van de vragenlijsten op meerdere lerarenopleidingen, zou dan ook een aanbeveling zijn om de gegevens te kunnen generaliseren.

In een vervolgonderzoek zou aansluitend op het kwantitatieve onderzoek, een aanvullend kwalitatief onderzoek gedaan kunnen worden. Binnen dit kwalitatief kunnen interviews en groepsinterviews afgenomen worden om meer kwalitatief zicht te krijgen op de door aanstaande leraren ervaren professionele-identiteit-spanningen. Door inzet van deze dialogen kan begeleiding op mogelijk ervaren professionele-identiteit-spanningen in een eerder proces gestart worden en de professionele identiteit van aanstaande leraren al in een vroeg stadium worden ontwikkeld.

In dit onderzoek is er vanuit gegaan is dat de afhankelijke variabelen niet met elkaar correleren. De verschillende spanningsthema's blijken, volgens Pillen (2013) en de uit dit onderzoek verkregen statistische correlaties, echter wel met elkaar te correleren. Toch werden deze verbanden in dit onderzoek niet verder geanalyseerd. Een multivariate multiple regressie analyse, waarbij de verbanden tussen de afhankelijke variabelen spanningsthema's wel meegenomen zouden worden, werd niet uitgevoerd vanwege een te complexe analysetechniek. Tot op heden is nog weinig onderzoek gedaan naar deze correlaties. In vervolgonderzoek kunnen de verbanden tussen afhankelijke variabelen, de correlerende spanningsthema's, en de onafhankelijk variabelen, de leraar-leerlingrelatie uitgedrukt in nabijheid en invloed, de vooropleiding en het geslacht, worden getoetst met behulp van een multivariate multiple regressieanalyse. Wanneer de correlerende spanningsthema's in de analyses meegenomen zouden worden, kan een multivariate multiple regressie analyse mogelijk inzicht geven in hoeverre de correlaties tussen de spanningsthema's, de verbanden tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen beïnvloeden en zal er meer specifiek inzicht verkregen worden in de verbanden tussen de professionele-identiteit-spanningen en de leraar-leerlingrelatie.

Tenslotte zou meer onderzoek naar professionele-identiteit-spanningen nieuwe wetenschappelijk inzichten kunnen opleveren. Zo zou onderzoek ook kunnen plaatsvinden met tweede-, derde- en vierdejaars aanstaande leraren of meer ervaren leraren. Inzicht in de mate en verschillen waarin tweede- tot en met vierdejaars aanstaande leraren de professionele-identiteit-spanningen ervaren in tegenstelling tot de eerstejaars aanstaande leraren, bieden informatie over in

welke jaargangen bepaalde professionele-identiteit-spanningen het meest van toepassing zijn en het meest ervaren worden, waardoor lerarenopleiders passende begeleiding kunnen bieden.

Referenties

- Allen, P. J., & Bennett, K. (2010). *PASW Statistics by SPSS: A Practical Guide: Version 18.0*. South Melbourne, Australia: Cengage Learning.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D. (2009). Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. Utrecht: W.C.C.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2005). Teacher relationships across the career. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 55-71.
- Bullough Jr, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Springer Netherlands.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218. DOI: 10.1007/s10648-009-9106-y.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- COTAN (2009). Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests. Commissie
- Créton, H. A., & Wubbels, T. (1984). Discipline problems with beginning teachers. *Utrecht: WCC*.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 442-457.
- Day, C., & Kingston, A., Sobart, G., & Sammons, P. (2007). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616, DOI: 10.1080/01411920600775316

- Den Brok, P.J., Levy, J., Rodriguez, R., & Wubbels, T. (2002). Perceptions of Asian-American and Hispanic-American teachers and their student on teacher interpersonal communication style. *Teacher and Teacher Education, 18*, 447-467. DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00009-4.
- Driessen, G., & Smeets, E. (2007). De relatie tussen prestaties en advies: onder- of overadvisering bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs? In Inspectie van het Onderwijs (Ed.), *Onderadvisering in beeld* (pp. 59-81). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 63*(2), 261-270.
- Geerdnink, G. & Derks, M. (2007). Attent op talent op de pabo. Een onderzoek naar de verschillen tussen vwo-instromers en overige studenten. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 28*(2), 4-14.
- Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs (proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen)*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Huberman, M. (1993). Steps toward a developmental model of the teaching career. *Teacher professional development: A multiple perspective approach*, 93-118. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*, 176-191.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education, 18*(1), 105–120.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, 15*, 257–272.
- Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad.

- Klassen, R. M., & Chui, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. DOI:10.1037/a0019237.
- Korthagen, F. (2004). Een zoektocht met kans op verdwalen. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2).
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311- 322.
- Nias, J.(1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Onderwijsraad (2013a). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013b). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit* (Verkenning). Den Haag: Onderwijsraad
- Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. (Proefschrift Technische Universiteit Eindhoven). Eindhoven: Eindhoven School of Education
- Ploeg, J. van der, & Scholte, E. (2004). Arbeidssatisfactie onder leerkrachten. *Pedagogiek*, 23(4), 276-290.
- Spilt, J. M., Koomen, M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Sutton, R & Wheatley, K (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4).
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Wubbels, T. (1985). Discipline Problems of Beginning Teachers, Interactional Teacher Behaviour Mapped Out.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. *Handbook of*

classroom management: Research, practice, and contemporary issues, 1161-1191.

Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5(3), 179-188.

Bijlage A Vragenlijst professionele-identiteit-spanningen en VII

Vragenlijsten Roos van Diepe	
<p>Beste aanstaande leraar,</p> <p>Hieronder vind je twee vragenlijsten. Beide vragenlijsten zijn gericht om een beeld te krijgen van jou als leraar basisonderwijs en worden anoniem ingevuld. Het invullen zal ongeveer 20 minuten duren. In de TUBuren van deze of volgende week zal je tutor verder ingaan op bepaalde stellingen uit deze vragenlijsten, waardoor je mogelijkheid krijgt om hier met je studiegenoten over in gesprek te gaan. Door deze gesprekken krijg je de kans om je beroepsidentiteit beter in beeld te krijgen en je hier verder in te ontwikkelen. Over enkele maanden zullen de algemene resultaten van het onderzoek in de TUB-uren gepresenteerd worden.</p> <p>Mocht je nog vragen hebben over bepaalde vragen of stellingen, vraag gerust.</p> <p>Succes met invullen en alvast hartelijk bedankt voor je medewerking!</p> <p>Roos van Diepe, Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering, Universiteit Utrecht, Onderzoeker in opleiding - Kempelonderzoekscentrum (diepero@kempel.nl)</p> <p>Begeleidende docenten: Jeannette Geldens, Kempelonderzoekscentrum, Hogeschool de Kempel Theo Wubbels, Universiteit Utrecht</p>	
<u>Algemene gegevens</u>	
Naam/initialen	:
Geslacht (1=Man/2=vrouw)	: 1 <input type="checkbox"/> - 2 <input type="checkbox"/>
Kempel-klas	: 1A <input type="checkbox"/> - 1B <input type="checkbox"/> - 1C <input type="checkbox"/> - 1D <input type="checkbox"/> - 1E <input type="checkbox"/> - 1F <input type="checkbox"/>
Stagegroep	: 1 <input type="checkbox"/> - 2 <input type="checkbox"/> - 3 <input type="checkbox"/> - 4 <input type="checkbox"/> - 5 <input type="checkbox"/> - 6 <input type="checkbox"/> - 7 <input type="checkbox"/> - 8 <input type="checkbox"/>
Je hoogste met behaalde vooropleiding	: 1 <input type="checkbox"/> - 2 <input type="checkbox"/> - 3 <input type="checkbox"/> - 4 <input type="checkbox"/> - 5 <input type="checkbox"/>
(1=HAVO/2= VWO/3=MBO/ 4=andere HBO-opleiding/ 5=anders)	
<u>Deel 1. Professionele identiteit stellingen.</u>	
Onderstaande 13 ervaringen geven een voorbeeld van professionele-identiteit-spanningen die je als aankomende leraar kunt ervaren. De context waarin jij deze spanningen	

<p>mogelijk ervaren hebt, kan verschillen van de context in het voorbeeld. Bij iedere spanning wordt er aan je gevraagd in hoeverre deze spanning van toepassing is op je vorige stage. Je kunt kiezen uit:</p> <p>1) Helemaal niet van toepassing</p> <p>2) Niet van toepassing</p> <p>3) Enigszins van toepassing</p> <p>4) Wel van toepassing</p> <p>5) Sterk van toepassing</p>		
1.	<p>Je voelt je nog aanstaande leraar. Hierdoor heb je er moeite mee om je als leraar te gedragen en door leerlingen en/of collega's ook zo behandeld te worden. Voor het beroep van leraar voel je je nog wat jong. Je hebt de verantwoordelijkheid als leraar, maar kan die verantwoordelijkheid nog niet aan.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
2.	<p>Om de orde te handhaven in de klas moet je streng zijn tegen je leerlingen: je wilt niet dat er over je heen gelopen wordt. Het streng zijn vind je moeilijk, omdat je tegelijkertijd wil dat er een goede sfeer in de klas heerst en dat de leerlingen je aardig vinden. Je wilt graag dat je leerlingen het gevoel hebben dat je er voor hen bent en dat gaat moeilijk samen met het streng zijn om de orde te handhaven.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
3.	<p>Je verwacht dat de leerlingen van je klas jou als een expert zien. Een meester/juffrouw die alles weet en veel kennis heeft. Zelf heb je echter niet het gevoel dat je alles weet en vind je dat je juist nog van alles moet leren. Je weet niet</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p>

	goed hoe je met deze situatie om moet gaan.	<input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing <input type="checkbox"/> Niet van toepassing <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing <input type="checkbox"/> Wel van toepassing <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing
4.	Je ervaart dat je binnen de opleiding veel dingen nog niet geleerd hebt, die je eigenlijk wel nodig hebt om goed te functioneren op de stageschool. Het is daarom soms moeilijk om dingen te doen die van je verwacht worden op de (stage)school.	In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage? <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing <input type="checkbox"/> Niet van toepassing <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing <input type="checkbox"/> Wel van toepassing <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing
5.	Je hebt het gevoel dat je het nooit goed doet: op de PABO heb je bepaalde opvattingen over lesgeven geleerd die je niet terug ziet op de stageschool. Hierdoor kun je bepaalde op de opleiding geleerde theorieën niet toepassen en zijn sommige opdrachten van de opleiding niet uitvoerbaar op de stageschool. Als je 'kiest' voor de stageschool is je opleiding niet tevreden en andersom.	In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage? <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing <input type="checkbox"/> Niet van toepassing <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing <input type="checkbox"/> Wel van toepassing <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing
6.	Je vraagt je af of je wel 'een goede leraar' kunt zijn. Je baalt dat je naast de lesgevende taken zoveel andere taken hebt en hebt het gevoel dat je te weinig tijd hebt om al die taken goed uit te voeren. Aan de ene kant wil je je tijd verdelen	In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?

	<p>over alle taken en zo de school en je collega's tevreden houden. Aan de andere kant wil je meer tijd besteden aan de lesgevende taken, want je vindt dat je leerlingen recht hebben op goede lessen.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing 2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing 3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing 4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing 5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
7.	<p>Een leerling heeft je in vertrouwen genomen over een persoonlijk probleem. Je ervaart nu een dilemma. Je hebt de leerling beloofd dat het probleem veilig is bij jou. Nu je het probleem echter kent weet je niet meer wat je moet doen: je wilt de integriteit van de leerling bewaren, maar tegelijkertijd vind je dat je moet ingrijpen, omdat de leerling een gevaar voor zichzelf en/of anderen kan zijn.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage? 1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing 2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing 3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing 4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing 5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
8.	<p>Je vindt het moeilijk om leerlingen puur op hun prestaties te beoordelen, omdat je ook graag rekening houdt met de leerling zelf. Je vindt het lastig om je te focussen op de prestaties, omdat je andere dingen minstens zo belangrijk vindt, zoals het welbevinden van de leerlingen. Je ervaart dit als een dilemma.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage? 1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing 2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing 3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing 4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing 5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
9.	<p>Je trekt je het lot van je leerlingen erg aan, waardoor je merkt dat je soms te betrokken bent. Je hebt er moeite mee dat je niet datgene voor je leerlingen kunt doen wat je zou moeten/willen doen om de leerling echt te helpen.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage? 1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p>

		<p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
10.	<p>Je wilt je werk als leraar graag goed doen, maar je wilt er thuis voor je gezin/huisgeno(o)t(en) ook zijn. Je hebt vaak veel werk dat nog niet af is als het tijd is om naar huis te gaan. Je weet niet goed hoe je je tijd moet verdelen. Je merkt dat het beroep van leraar veel tijd en energie van je vraagt. Dit had je van tevoren totaal niet verwacht en maakt het lastig om je studie vol te houden.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
11.	<p>Je vindt dat je op de stageschool nog teveel als stagiair behandeld wordt. Jij wilt echter oefenen om steeds meer een zelfstandige leraar te zijn. Je twijfelt wat je moet doen. Aan de ene kant vind je dat je voor jezelf op moet komen op de stageschool: Je wilt serieus behandeld worden en laten zien dat je betrokken bent bij de school. Aan de andere kant wil je niet te opdringerig overkomen: Je bent tenslotte ook nog stagiair.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
12.	<p>Je hebt gemerkt dat je erg afhankelijk bent van je mentor. Je moet van je mentor op haar manier lesgeven, maar die manier van lesgeven past niet bij jou. Je wilt graag je eigen ideeën uitproberen en op een andere manier met de leerlingen omgaan dan je mentor dat doet. Je weet niet wat je moet doen: Je wilt aan de ene kant luisteren naar je mentor, omdat je van haar afhankelijk bent voor je stagebeoordeling. Aan de andere kant vind je dat je toch moet</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p>

	<p>proberen op je eigen manier les te geven en te doen wat volgens jou het beste is voor de leerlingen.</p>	<p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing 4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing 5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
<p>13.</p>	<p>Jij hebt de verantwoordelijkheid voor je leerlingen. Die verantwoordelijkheid neem je ook, maar tegelijkertijd ben je nog jong. Je staat qua leeftijd erg dicht bij je leerlingen. Je houdt van een lolletje met je leerlingen in de klas, maar komt ook regelmatig leerlingen tegen als je op stap bent. Je vindt het moeilijk om te bepalen welke rol je binnen en buiten de school moet aannemen ten opzichte van je leerlingen. Je wilt een lolletje kunnen maken met de leerlingen, maar je bent je bewust van je functie als leraar. Als je te ver gaat, nemen de leerlingen je misschien niet meer serieus, maar je vindt ook dat je zelf lol moet kunnen hebben.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing 2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing 3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing 4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing 5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>

Deel 2. VII		
<p>We gaan nu verder met deel 2 van het onderzoek.</p> <p>Hieronder staan 24 stellingen. Geef aan in welke mate jij deze stelling herkent in je rol als leraar.</p>		
1.	Ik kan goed leiding geven.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
2.	Ik ben iemand waarop je kunt vertrouwen.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
3.	Ik ben geduldig.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
4.	Ik laat leerlingen hun gang gaan.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
5.	Ik treed slap op.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
6.	Ik ben uit mijn humeur.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
7.	Ik kan kwaad worden.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
8.	Ik bepaal of leerlingen wat mogen zeggen.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
9.	Ik heb gezag.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
10.	Ik heb gevoel voor humor.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
11.	Ik leef met leerlingen mee.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
12.	Ik geef leerlingen hun zin.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd

13.	Ik maak een onzekere indruk.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
14.	Ik ben ontevreden.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
15.	Ik dreig met straf.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
16.	Bij mij moet het stil zijn in de les.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
17.	Ik treed zelfverzekerd op.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
18.	Ik heb een prettige sfeer in de klas.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
19.	Ik ben soepel voor leerlingen.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
20.	Ik vind veel goed.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
21.	Ik treed aarzelend op.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
22.	Ik maak een sombere indruk.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
23.	Ik ben driftig.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd
24.	Ik houd streng orde.	Nooit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Altijd

Bijlage B Reacties data verzameling

De reacties die aanstaande leraren en hun tutoeren na afname van de vragenlijst professionele-identiteit-spanningen en de VIL zijn gegeven, laten zien dat het invullen van de vragenlijst niet alleen een wetenschappelijke relevantie heeft, maar ook direct praktische relevantie waarborgt.

Na afname van de vragenlijsten (bijlage 3) hebben alle eerstejaars aanstaande leraren een passend aanbod in hun eigen tutorgroep gehad. Hierbij werden rondom stellingen uit de vragenlijst professionele-identiteit-spanningen gepresenteerd en werd een dialoog over de spanningen gestimuleerd. Verschillende tutoeren, aanstaande leraren en de coördinator P-fase gaven aan enthousiast te zijn over de eerlijke en open reacties die de eerstejaars gaven op de vragenlijst. De eerstejaars ervaren de vragenlijst als een trigger om openlijk te spreken over hun onzekerheden en spanningen als aanstaande leraar in de stage. De coördinator P-fase heeft de intentie om de vragenlijsten als vast onderdeel van de tutorlijn voor het eerste jaar te gaan inzetten.