



Faculteit Sociale Wetenschappen

Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

THESIS

Professionele identiteit als voorspeller van weerstand bij
onderwijsvernieuwingen?

Annemarie Figge, 3750558

Apeldoorn, 12 juni 2015

Begeleider: Eghe Osagie

Tweede beoordelaar: Anne Khaled

Samenvatting

Het gevoel van leerkrachten over hun professionele identiteit is een oorzaak voor het hebben van motivatie en commitment voor onderwijsvernieuwingen. Voor schoolleiders is het belangrijk om rekening te houden met de professionele identiteit van leerkrachten bij het implementeren van vernieuwingen, echter wordt dit vaak genegeerd. In dit onderzoek werd de relatie tussen de verschillende aspecten van de professionele identiteit van leerkrachten en de drie dimensies van weerstand bij onderwijsvernieuwingen onderzocht. Door een samengestelde vragenlijst is data verzameld onder leerkrachten ($N=224$) in het primair onderwijs. Uit de meervoudige regressie analyses blijkt dat toekomstperspectief een significante relatie heeft met alle drie vormen van weerstand. Daarnaast heeft zelfvertrouwen een significante relatie met de affectieve weerstand en werkmotivatie met cognitieve weerstand. De schoolleider moet bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen rekening houden met deze relaties en met de totale professionele identiteit. In vervolg onderzoek is het interessant om op zoek te gaan naar de gevolgen van weerstand en hoe deze voorkomen kunnen worden.

Keywords: Professionele identiteit, cognitieve weerstand, affectieve weerstand, gedragsweerstand onderwijsvernieuwing, zelfbeeld, zelfvertrouwen, werkmotivatie, taakperceptie, toekomstperspectief

Inleiding

Het primair onderwijs in Nederland krijgt veel met vernieuwingen te maken, die voornamelijk door de overheid en de onderwijsinspectie worden opgelegd. Deze vernieuwingen zijn noodzakelijk om als onderwijsinstelling in te kunnen spelen op een constant veranderende samenleving. Een samenleving waarin de manier van werken, communiceren, het indelen van vrije tijd en leefgewoontes voortdurend veranderen (İskifoğlu & Guzer, 2012).

De bereidheid van leerkrachten om te veranderen is essentieel voor het doorvoeren van onderwijsvernieuwingen (Ghaith & Yaghi, 1997). Deze bereidheid is niet vanzelfsprekend. Veel leerkrachten ervaren namelijk weerstand tegen onderwijsvernieuwingen, omdat zij bijvoorbeeld veel nieuwe kennis, opvattingen en vaardigheden moeten opdoen om de nodige veranderingen door te voeren (Richardson & Placier, 2001). *Weerstand* is een expressie of reservatie welke normaal gesproken ontstaat als reactie op verandering (Block, 1989). Het is een van de belangrijkste oorzaken voor het mislukken van veranderingen (Krantz, 1999). Het hebben van weerstand wordt gezien als een obstakel en gebruikt als geldige reden om werknemers te ontslaan (Piderit, 2000). Voor organisaties is het juist belangrijk om de weerstand van werknemers te begrijpen en dit niet als een obstakel te zien (Piderit, 2000), omdat dit beter zicht geeft op de oorzaak en de gevolgen van deze weerstand (Oreg, 2006).

Belangrijke oorzaken voor weerstand tegen onderwijsvernieuwingen zijn sociale aspecten, zoals het ontbreken van communicatie tussen managers en werknemers (Werkman, 2006) en persoonlijke aspecten, zoals angst en onzekerheid (Cummings & Worley, 2005). Onderzoek wijst uit dat voornamelijk persoonlijke aspecten zorgen voor weerstand bij leerkrachten (Chung, Su, & Su, 2012). Professionele identiteit is een begrip waar een aantal van deze persoonlijke aspecten bij elkaar komen en wat een belangrijke oorzaak is voor weerstand bij onderwijsvernieuwingen (Day, 2002). Het refereert naar de manier waarop leerkrachten naar zichzelf kijken, hoe zij zichzelf in hun werk zien en het plaatje dat zij aan anderen laten zien (Coldron & Smith, 1999; Day & Kington, 2008; Volkmann & Anderson, 1998). Professionele identiteit helpt leerkrachten om zichzelf te positioneren in het maken van de juiste en effectieve beslissingen bij vernieuwingen in de praktijk (James-Wilson, 2001). Voor schoolleiders is het dan ook belangrijk om rekening te houden met de professionele identiteit van

leerkrachten bij het implementeren van vernieuwingen (Day & Kington, 2008). Echter, wordt veelal de rol van professionele identiteit genegeerd bij onderwijsvernieuwingen (Van Veen, Slegers, Van de Ven, 2005).

Dit onderzoek zal de relatie tussen de professionele identiteit van leerkrachten en de weerstand die zij ervaren bij onderwijsvernieuwingen onderzoeken. Er is al bekend dat de professionele identiteit een belangrijke oorzaak is voor het hebben van weerstand bij onderwijs vernieuwingen (Day, 2002), maar in de literatuur is nog niet duidelijk hoe de verschillende persoonlijk aspecten van de professionele identiteit samen. Hoe leerkrachten naar zichzelf kijken en hoe zij zichzelf zien in hun werk (Day & Kington, 2008), in relatie staan tot het hebben van weerstand bij onderwijsvernieuwingen. Door dit te onderzoeken kan weerstand bij onderwijsvernieuwingen beter begrepen worden, waardoor schoolleiders en de overheid hierop kunnen inspelen bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen en hierbij oog kunnen hebben voor de individuele medewerkers.

In de volgende alinea zullen de begrippen weerstand bij onderwijsvernieuwingen en de professionele identiteit van leerkrachten verder worden uitgewerkt en zullen aan de hand van de literatuur hypothesen worden gevormd. Vervolgens zal in de methode beschreven worden op welke manier data zal worden verzameld om deze in de resultatensectie te analyseren. Uiteindelijk zal in de discussie antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag.

Theoretisch kader

Weerstand bij onderwijsvernieuwingen

Vernieuwingen doorvoeren is moeilijk in organisaties. Vooral schoolorganisaties zijn lastig te vernieuwen door hun complexiteit, veel verschillende stakeholders en de politieke meningen (Hargreaves & Fink, 2006; Reid, 2007). Daarnaast hebben vernieuwingen een impact op het welzijn en het functioneren van leerkrachten (Sverdlik & Oreg, 2015). Door de steun en enthousiasme van leerkrachten kan de vernieuwing succesvol worden (Piderit, 2000), maar door bijvoorbeeld angst en onzekerheid voor de vernieuwing kan weerstand ontstaan (Lunenburg & Ornstein, 2008). Als bij onderwijsvernieuwingen de weerstand van leerkrachten wordt genegeerd (Van Veen et al., 2005), zal de weerstand zich naar steeds meer medewerkers verspreiden (Hatfield, Caccioppo & Rapson, 1994).

Dit kan negatieve gevolgen hebben voor de implementeren van de vernieuwingen, zo kan het emotioneel schadelijk zijn en kan het vertrouwen in de organisatie geschonden worden (Ford, Ford & D'Amelio, 2008).

Piderit (2000) beschrijft weerstand als een multidimensionale houding. Het bestaat volgens haar uit drie dimensies, die niet los van elkaar staan. De dimensies belichten alle drie een ander fenomeen van weerstand (Oreg, 2006). Deze kijk op weerstand zorgt voor een beter begrip op de relatie tussen weerstand en de kenmerken en gevolgen van weerstand (Oreg, 2006). De eerste dimensie van weerstand bij onderwijsvernieuwingen is *cognitief*. Dit is hoe de leerkracht over de vernieuwing denkt. Zo stelt hij zichzelf de vragen of de vernieuwing nodig en bevorderlijk is (Oreg, 2006). De tweede dimensie van weerstand bij onderwijsvernieuwing is *affectiviteit*. Dit zijn de gevoelens en emoties van de leerkracht bij weerstand (Oreg, 2006). De derde dimensie van weerstand bij onderwijsvernieuwing is *gedrag*. Het is hoe de leerkracht zijn weerstand uit en zich gedraagt naar anderen en naar de vernieuwing (Oreg, 2006). De cognitieve en affectieve dimensie van weerstand zijn interne reacties tegen vernieuwing. De gedragsdimensie is een externe reactie tegen vernieuwing (Van Dam, Oreg, & Schyns, 2008).

Dit onderzoek richt zich op vernieuwingen in het onderwijs, waar veel complexe veranderingen plaats vinden. Door de fundamentele verandering in het huidige onderwijs ligt de focus van lesgeven niet meer op de leerkracht, maar op de ontwikkeling van de leerlingen met de leerkracht als coach (Geijsel & Meijers, 2005). De huidige onderwijsvernieuwingen zullen dan ook impact hebben op de professionele identiteit van de leerkracht (Van Veen, Slegers, Berge & Klaassen, 2001). Daarom zal dit onderzoek zich richten op de relatie tussen de professionele identiteit van de leerkracht en de eerder genoemde drie dimensies van weerstand. In de volgende alinea zal ingegaan worden op de professionele identiteit van leerkrachten.

Professionele identiteit

Professionele identiteit wordt gezien als een complex construct (Volkman & Anderson, 1998) en wordt in onderzoeken op verschillende manieren gedefinieerd (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Professionele identiteit staat niet vast (Coldron & Smith, 1999) en wordt gezien als een dynamisch en continue proces dat verandert over tijd (Beijaard 1995; Volkman & Anderson, 1998). Voor leerkrachten betekent professionele identiteit de manier waarop zij naar zichzelf kijken, hoe zij zichzelf in hun werk zien en het plaatje dat zij aan anderen laten zien (Coldron & Smith, 1999; Day & Kington, 2008; Volkman & Anderson, 1998). Er is een onvermijdelijk relatie tussen de professionele identiteit en de persoonlijke identiteit (Day & Kington, 2008). Zo zijn de sociale condities waarin leerkrachten werken, de emotionele context en de persoonlijke en professionele elementen van de leerkracht integraal aan elkaar. Professionele identiteit wordt mede bepaald door onder andere de persoonlijke aspecten als karakter, temperament, opvattingen en overtuigingen (Olsen, 2008). Hierdoor is de professionele identiteit per leerkracht verschillend. Om een goede leerkracht te worden is het ontwikkelen van professionele identiteit erg belangrijk (Olsen, 2008).

De professionele identiteit van de leerkracht bestaat uit verschillende factoren. Zo onderscheid Kelchtermans (1993) vijf belangrijke factoren van de professionele identiteit van leerkrachten. Het eerste aspect wat hij noemt is *zelfbeeld* van de leerkracht, dit is hoe de leerkracht zichzelf in zijn werk beschrijft. Als tweede wordt *zelfvertrouwen* van de leerkracht genoemd, dit is hoe de leerkracht zichzelf evalueert en hoe goed hij zichzelf vindt. Het derde aspect is *werkmotivatie* van de leerkracht, dit zijn de motieven waarom de leerkracht heeft gekozen om leerkracht te zijn, dit werk blijft doen of juist stopt met het werk. Het vierde aspect is *taakperceptie*. Dit is hoe de leerkracht zijn werk beschrijft. Als laatste wordt *toekomstperspectief* genoemd. Dit is de verwachting van de leerkracht over toekomstige ontwikkeling van hun werksituatie en wat zij hiervan vinden. Leerkrachten zijn constant in strijd met deze verschillende aspecten van professionele identiteit door onderwijsvernieuwingen (Timoštšuk & Ugaste, 2010). Bullough en Gitlin (2001) beschrijven dat er een spanning is tussen de professionele identiteit van leerkrachten en onderwijsvernieuwingen. Volgens hen is de focus van leerkrachten op hun professionele identiteit erg belangrijk als zij weerstand ervaren bij onderwijsvernieuwingen. De professionele identiteit staat niet vast, maar wordt

gevormd en hervormd door de interacties met anderen binnen de professionele context (Beauchamp & Thomas, 2009). Door verandering binnen de professionele context kan deze professionele identiteit gaan wankelen, waardoor leerkracht en zich niet meer verbonden voelen met de vernieuwing (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006). In de volgende alinea zal worden ingegaan op de relatie tussen de professionele identiteit van leerkrachten en weerstand.

Relatie tussen professionele identiteit en weerstand

Het verwaarlozen van de psychologische perceptie van medewerkers, als de aspecten van professionele identiteit, leidt tot falen van onderwijsvernieuwingen (Devos, Buelens & Bouckenoogh, 2007). Leerkrachten kunnen zich door de onderwijsvernieuwing bedreigd, onzeker, gefrustreerd of angstig voelen, waardoor zij een negatieve houding tonen en weerstand ervaren (Yilmaz & Kiliçoğlu, 2013). Een reden hiervoor is dat de vernieuwing te groot en te complex voor hen is. Door de emotionele aspecten is de professionele identiteit van leerkrachten een grote oorzaak van weerstand bij onderwijsvernieuwingen (Beijaard et al., 2004). Volgens Morrison (1998) is weerstand een natuurlijk fenomeen en onvermijdelijk bij vernieuwingen. Dalin, Rolff, en Kottkamp (1993) beargumenteren dat er vier barrières zijn voor vernieuwing, welke weerstand veroorzaken. De vijf aspecten van professionele identiteit zijn binnen deze barrières te passen. Zo is de eerste barrière de waarden barrière, dit veroorzaakt weerstand als de waarden van leerkrachten niet overeen komen met de waarden van de vernieuwing. Als bij de vernieuwing de waarden van de taak niet overeen komen met de perceptie van leerkrachten, veroorzaakt taakperceptie weerstand. De tweede barrière is de macht barrière, dit veroorzaakt weerstand als leerkrachten macht verliezen en in hun positie dalen. Als de positie van leerkrachten in de toekomst onzeker wordt, brengt dit weerstand met zich mee vanuit het toekomstperspectief. De derde barrière is de psychologische barrière. De leerkrachten bieden weerstand tegen de vernieuwing, omdat zij zich onveilig, onzeker of emotioneel niet sterk voelen. Hierbij passen het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van leerkrachten. De vierde en laatste barrière is de praktische barrière, waarbij medewerkers weerstand ervaren als zij niet de benodigde vaardigheden hebben, zij het niet zien zitten om zich te laten omscholen, of als ze geen geld krijgen. Ook hierbij is het toekomstperspectief in te passen, als leerkrachten niet over de juiste vaardigheden bezitten wordt

hun toekomst onzeker. Daarnaast past ook de werkmotivatie hierbij, als leerkrachten geen zin heeft om zich om te laten scholen en minder geld krijgt zullen zij minder gemotiveerd zijn en ervaren zij meer weerstand. Uit de theorie van Dalin et al. (1993) blijkt dus dat de aspecten van professionele identiteit barrières zijn voor vernieuwing en een grote oorzaak voor weerstand is. Het is echter in de literatuur niet duidelijk hoe de aspecten van professionele identiteit zich verhouden tot de verschillende dimensies van weerstand. Daarom zal de onderzoeksvraag zijn: *Is er een relatie tussen de vijf aspecten van professionele identiteit en de drie dimensies van weerstand?* In de volgende alinea zullen hypothesen naar aanleiding van de onderzoeksvraag worden opgesteld.

Hypothesen

Per dimensie zullen de verwachtingen op basis van de literatuur worden gesteld. Zo zal allereerst hypothesen worden opgesteld voor de affectieve weerstand, vervolgens voor de cognitieve weerstand en als laatste voor de gedragsweerstand.

Weerstand door zelfbeeld. Het is bekend dat het zelfbeeld van de leerkracht in relatie staat met de weerstand bij onderwijs vernieuwingen (Dali et al., 1993; Judge, Thoresen, Pucik, & Welbourne, 1999; Stoffer, 2002). Er is weinig onderzoek gedaan naar het zelfbeeld in relatie tot de verschillende dimensies van weerstand. Wel is bekend dat de reactie van leerkrachten naar hun werk afhankelijk is van hoe de leerkracht naar zichzelf kijkt (Kelchtermans, 2005). Daarom kan worden verwacht dat leerkrachten bij een laag zelfbeeld negatief naar het werk kijken en kunnen zij cognitieve, affectieve of gedragsweerstand ervaren. De volgende hypothesen zijn opgesteld:

Hypothese 1: Leerkrachten met een hoog zelfbeeld ervaren minder cognitieve weerstand.

Hypothese 2: Leerkrachten met een hoog zelfbeeld ervaren minder affectieve weerstand.

Hypothese 3: Leerkrachten met een hoog zelfbeeld ervaren minder gedragsweerstand.

Weerstand door zelfvertrouwen. Het zelfvertrouwen van werknemers is afhankelijk van succes- en faalervaringen in de organisatie (Hui & Lee, 2000). Leerkrachten met een hoog zelfvertrouwen lijken meer bereid te zijn om te experimenteren en later ook de onderwijsvernieuwing te implementeren (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002). Zij zien vernieuwingen als een kans om te zoeken naar het leren en demonsteren van hun competenties. Dit zorgt voor een lage cognitieve weerstand (Garcia-Cabrera, Garcia-Barba, & Hernandez, 2014). Leerkrachten met een hoger zelfvertrouwen kunnen beter omgaan met de stress die bij onderwijsvernieuwing naar voren komt (Hui & Lee, 2000), zij ervaren minder affectieve weerstand (Garcia-Cabrera et al., 2014). Zij zullen helpen bij de implementatie van de vernieuwingen (Pierce, Gardner, Cummins, Dunham, 1989), deze leerkrachten willen hun imago positief versterken en hebben minder gedragsweerstand (Antonacopoulou & Gabriel, 2001). Echter leerkrachten met een laag zelfvertrouwen zullen zich incompetent voelen voor de vernieuwing en zien de vernieuwing daarom als een bedreiging. Door die bedreiging willen ze zichzelf voor de verandering beschermen en zullen de leerkrachten weerstand bieden door het weigeren van taakgerichte inspanningen die nodig zijn voor de vernieuwing (Garcia-Cabrera et al., 2014; Pierce & Gardner, 2004), dit uit zich in gedragsweerstand. De volgende hypothesen zijn opgesteld:

Hypothese 4: Leerkrachten met een hoog zelfvertrouwen ervaren minder cognitieve weerstand.

Hypothese 5: Leerkrachten met een hoog zelfvertrouwen ervaren minder affectieve weerstand.

Hypothese 6: Leerkrachten met een hoog zelfvertrouwen ervaren minder gedragsweerstand

Weerstand door werkmotivatie. Werkmotivatie van leerkrachten draagt bij aan een positieve implementatie van onderwijsvernieuwingen (Boonstra, 2004). Wanneer leerkrachten niet gemotiveerd zijn en zich niet verbonden voelen met hun werk ervaren zij weerstand (Vakola & Nikalaou, 2005). Werkmotivatie laat leerkrachten namelijk een drijvende kracht zijn in de organisatie, het brengt en tot actie. Zo heeft de mate van werkmotivatie invloed op het gedrag van leerkracht bij vernieuwingen (Bovey & Hede, 2001; Grant, 2008). Hierdoor zullen leerkrachten bij onderwijsvernieuwingen minder gedragsweerstand ervaren. Ook denken leerkrachten met een positieve werkmotivatie positiever over

de vernieuwing en denken zij zelfs aan nieuwe stappen binnen de vernieuwing (Schaufeli, Taris, & Bakker, 2006), waardoor hun cognitieve weerstand laag is. Over de relatie tussen werkmotivatie en affectieve weerstand wordt in de literatuur weinig gezegd. Wanneer gekeken wordt naar de definitie van werkmotivatie, als de verzameling van energieke krachten die werk gerelateerd gedrag stimuleren (Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004), kan een verwachting worden geformuleerd. Zo wordt verwacht dat door de energieke krachten, leerkrachten positieve gevoelens hebben richting vernieuwen, waardoor de affectieve weerstand laag zal zijn. De volgende hypothesen zijn opgesteld:

Hypothese 7: Leerkrachten met een positieve werkmotivatie ervaren minder cognitieve weerstand.

Hypothese 8: Leerkrachten met een positieve werkmotivatie ervaren minder affectieve weerstand.

Hypothese 9: Leerkrachten met een positieve werkmotivatie ervaren minder gedragsweerstand

Weerstand door taakperceptie. De taakperceptie vormen leerkracht op basis van hun normen en waarden, het vormt de basis voor hun oordeel en de beslissingen die zij nemen in hun werk (Hargreaves, 1995). Wanneer de taken van leerkrachten veranderen en zij geen duidelijke taakperceptie hebben, zullen zij zich onzeker en angstig voelen over de vernieuwing (Kelchtermans, 2005). Zij zullen dan affectieve weerstand ervaren. De literatuur laat niet zien hoe de relatie is tussen taakperceptie en de cognitieve en gedragsweerstand. Wel kan op basis van wat Hargreaves (1995) zegt verwachtingen worden gevormd. Wanneer leerkrachten een duidelijke taakperceptie hebben, weten ze wat ze willen en zullen ze bij vernieuwing zichzelf afvragen of ze de verandering willen op basis van hun visie en kunnen ze cognitieve weerstand ervaren. Wanneer leerkrachten het niet eens zijn met de vernieuwing door hun taakperceptie kunnen zij tegen de vernieuwing in gaan, waardoor ze gedragsweerstand ervaren. De volgende hypothesen zijn opgesteld:

Hypothese 10: Leerkrachten met een duidelijke taakperceptie ervaren meer cognitieve weerstand.

Hypothese 11: Leerkracht met een duidelijke taakperceptie ervaren minder affectieve weerstand.

Hypothese 12: Leerkrachten met een duidelijke taakperceptie ervaren meer gedragsweerstand.

Weerstand door toekomstperspectief. Een open en eerlijke communicatie over welke vernieuwingen gaan gebeuren in de toekomst, welke resultaten de vernieuwingen gaan hebben en wat voor effect deze vernieuwingen hebben op werknemers zorgt voor minder cognitieve weerstand (Garcia-Cabrera et al., 2014). Dit komt doordat deze factoren het toekomstperspectief voor de leerkracht helder maken. Het open en eerlijke communiceren over de vernieuwingen zorgt ook voor minder weerstand in de affectieve dimensie van de werknemers (Garcia-Cabrera et al., 2014). Sommige leerkrachten voelen door de vernieuwing zelfs hoop en vertrouwen voor een betere toekomst en zien mogelijkheden voor overleven en succes (Antonacopoulou & Gabriel, 2001), zij zullen zich inzetten voor de organisatie en minder gedragsweerstand ervaren.

Echter als de vernieuwing negatieve gevolgen heeft voor de leerkracht in de toekomst dan werkt zelfs goede communicatie niet meer en geeft dit weerstand bij de leerkracht (Garcia-Cabrera et al., 2014). Er zijn ook werknemers die blijven denken dat de oude gewoontes niet kunnen veranderen, zij zullen direct cognitieve weerstand bieden (Antonacopoulou & Gabriel, 2001). De volgende hypothesen zijn opgesteld:

Hypothese 13: Leerkrachten met een positief toekomstperspectief ervaren minder cognitieve weerstand.

Hypothese 14: Leerkrachten met een positief toekomstperspectief ervaren minder affectieve weerstand.

Hypothese 15: Leerkrachten met een positief toekomstperspectief ervaren minder gedragsweerstand.

Methode

Onderzoekdesign

Om de relatie tussen de verschillende dimensies van professionele identiteit en de verschillende soorten weerstand te meten, was gekozen voor een kwantitatief onderzoeksdesign. Dit werd vormgegeven aan de hand van een vragenlijst.

Deelnemers

De vragenlijst werd, door middel van een zelfselectie steekproef verspreid, dit wil zeggen dat de vragenlijst door middel van een advertentie op het internet werd verspreid. Op deze manier kon op een snelle manier veel respondenten verworven worden. Zo werd de advertentie op diverse Facebookpagina's voor leerkrachten in het basisonderwijs verspreid ($N > 1000$), uiteindelijk hebben 224 respondenten deelgenomen aan dit onderzoek. De respondenten werkten bij verschillende stichtingen verspreid door het hele land. Vijf respondenten waren man en 219 participanten waren vrouw. De leeftijden van de respondenten lagen tussen de 22 en 63 jaar ($M = 39.67$, $SD = 11.64$). 69 respondenten werkten fulltime en 155 respondenten werkten parttime. De ervaring van de respondenten lag tussen de 1 en de 40 jaar ($M = 14.58$, $SD = 10.68$).

Instrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een vragenlijst, die is opgesteld door middel van verschillende bestaande vragenlijsten. Alle aspecten van de professionele identiteit en alle dimensies van weerstand werden via een samengestelde vragenlijst gemeten. Voordat de respondenten de vragen over weerstand beantwoordden, kregen zij eerst informatie over 'passend onderwijs', als voorbeeld van een onderwijsvernieuwing. Op deze manier dachten alle respondenten aan dezelfde onderwijsvernieuwing.

Weerstand. Het perspectief op eigen weerstand werd gemeten door vijftien items van de bestaande vragenlijst van Oreg (2006) te gebruiken. Deze items werden gemeten op een vijf-punts Likertschaal, die liep van 'helemaal niet mee eens' tot 'helemaal mee eens'. Een hogere gemiddelde score op de 15 items betekende dat leerkrachten meer weerstand hadden bij onderwijsvernieuwingen.

Binnen deze vijftien items werden de drie afhankelijke variabelen gemeten. Een voorbeeld item voor de cognitieve weerstand was: *'Ik dacht dat het negatief was, dat we door een vernieuwing heen gingen'*. Een voorbeeld item voor de affectieve weerstand was: *'Ik was bang voor de verandering'*. Als laatste een voorbeeld item van de gedragsweerstand was: *'Ik protesteerde tegen de vernieuwing'*. Ook bij de items per afhankelijke variabele betekende een hogere gemiddelde score dat de leerkrachten meer cognitieve, affectieve of gedragsweerstand hadden bij onderwijsvernieuwingen.

Doordat de items vertaald zijn uit het Engels werd een explorerende factoranalyse uitgevoerd op basis van de resultaten van de 228 participanten. Een explorerende factoranalyse werd gebruikt, om te controleren of de items daadwerkelijk de drie factoren meet die door Oreg (2006) bedoeld zijn. De varimax rotatie werd gebruikt om de factoren beter te kunnen interpreteren (Field, 2009). Met de explorerende factoranalyse werden drie factoren gevonden. Echter laadden niet alle items goed op de vooraf bedoelde factoren. Daarom is ervoor gekozen om niet alle items mee te nemen in dit onderzoek. In totaal zijn zes items verwijderd (zie Tabel 1) omdat deze laag scoorde op de vooraf bedoelde factor (<.40) of omdat deze hoog scoorde op een andere factor. Bij een lading van 0 tot .40 is er bijna geen onderliggende relatie tussen de items (Field, 2009). Hierdoor blijven per factor drie items over die hoog genoeg laden op de bedoelde factoren (Tabel 2).

Om de betrouwbaarheid per factor te meten is de Cronbach's α uitgevoerd (Tabel 2). Volgens Field (2009) is een factor betrouwbaar vanaf .70. De factoren van weerstand zijn dus betrouwbaar. Dit wil zeggen dat de items per factor bij een volgende meting (ongeveer) hetzelfde zullen meten.

Tabel 1

Verwijderde Items Vragenlijst Perspectief op eigen Weerstand

Bedoelde factor	Items
Affectief	Ik had een slecht gevoel over de vernieuwing. De vernieuwing maakte me boos.
Cognitief	Ik keek naar manieren om te voorkomen dat de vernieuwing plaats zou vinden. Ik laat de leerlingen hun gang gaan.
Gedrag	Ik vond het een negatieve ontwikkeling dat we door deze verandering heen moesten. Ik geloofde dat de vernieuwing mijn werk moeilijker zou maken.

Tabel 2

Varimax Geroteerde Factor Structuur van de Veertien Items voor Weerstand bij Onderwijsvernieuwingen en de Cronbach's Alfa per factor.

Items	Lading		
	Factor 1 ^a	Factor 2 ^b	Factor 3 ^c
1. Ik was bang voor de vernieuwing.	.80		
2. Ik was gestrest over de vernieuwing.	.66	.38	
3. Ik was heel enthousiast over de vernieuwing.	.78		
4. Ik keek naar manieren om te voorkomen dat de vernieuwing plaats zou vinden.	.55	.49	
5. Ik protesteerde tegen de vernieuwing.		.78	
6. Ik heb mijn bezwaren over de vernieuwing kenbaar gemaakt bij het management/de schoolleider.		.81	
7. Ik geloofde dat de vernieuwing de huidige manieren waarop dingen worden gedaan binnen de school zal schaden.	.60		.49
8. Ik geloofde dat de vernieuwing het onderwijs ten goede zou komen.			.76
9. Ik geloofde dat ik persoonlijk kon profiteren van de vernieuwing.			.86
Percentage variantie	41.93%	13.43%	12.23%
Cronbach's Alfa	.70	.63	.72

Noot: ^a = affectieve weerstand, ^b = gedragsweerstand en ^c = cognitieve weerstand.

Professionele identiteit.

Het zelfbeeld van de leerkracht werd gemeten door gebruik te maken van de korte versie van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag van Wubbels, Créton en Hooymayers (1985). Deze vragenlijst meette het zelfbeeld van de leerkracht over de nabijheid en de invloed van de leerkracht op de leerlingen. De items zijn vertaald en zo aangepast dat de leerkracht de items over zichzelf invulde. De items werden gemeten op een vijf-punts Likertschaal, van 'nooit' tot 'altijd'. Een hogere gemiddelde score op de items betekende dat de leerkracht een hoger zelfbeeld had. Een voorbeeld item was: 'Op mij kun je vertrouwen'. Doordat de items zijn vertaald uit het Engels is een factoranalyse uitgevoerd op basis van de resultaten van de 224 participanten, om de onderliggende structuur van deze items te identificeren. De factoranalyse identificeert allereerst vier factoren, dit was niet zoals bedoeld. Daarom zijn vijf items verwijderd (zie Tabel 3). Twee items zijn verwijderd, omdat

ze een lage lading hadden op een factor ($<.40$) en drie items hadden een hoge lading op een andere factor dan dat ze voor bedoeld waren. Nadat de items zijn verwijderd is een nieuwe factoranalyse uitgevoerd, met de overgebleven vijftien items werden, zoals vooraf bedoeld twee factoren identificeren (Tabel 4). De eerste factor meet het zelfbeeld over de nabijheid van de leerkracht en de tweede factor meet het zelfbeeld van de invloed van de leerkracht. Deze items waren ‘*Ik laat de leerlingen hun gang gaan*’, ‘*Ik ben soepel voor leerlingen*’ en ‘*Ik treed slap op*’. De variantie op de twee gevonden factoren was 36.12%. Gekozen is om deze twee factoren samen te nemen, omdat de inhoud van de vragen over het zelfde concept gaan. De Cronbach’s alfa van deze factor is .68. Wat betekent dat deze vragen redelijk betrouwbaar zijn en een volgende keer (ongeveer) het zelfde zullen meten.

Tabel 3

Verwijderde Items Zelfbeeld Leerkracht

Bedoelde factor	Items
Invloed leerkracht	Ik laat de leerlingen hun gang gaan.
	Ik ben soepel voor leerlingen.
	Ik treed slap op.
	Ik geef leerlingen hun zin.
Nabijheid leerkracht	Ik ben geduldig.

Tabel 4

Factor Structuur van de Achttien Items voor het Zelfbeeld van de Leerkracht

	Lading	
	Factor 1 ^a	Factor 2 ^b
1. Ik zie wat er in de klas gebeurt.	.43	
2. Ik kan goed leiding geven.	.60	
3. Op mij kun je vertrouwen.	.59	
4. Ik ben uit mijn humeur.	.44	
5. Ik kan kwaad worden.		.62
6. Ik bepaal of leerlingen wat mogen zeggen.		.52
7. Ik heb gezag.	.42	
8. Ik heb gevoel voor humor.	.44	
9. Ik leef met leerlingen mee.	.62	
10. Ik maak een onzekere indruk.	.66	
11. Ik ben ontevreden.	.49	
12. Ik dreig met straf.	.40	.66
13. Bij mij moet het stil zijn in de les.		.59
14. Ik treed zelfverzekerd op.	.71	
15. Ik heb een prettige sfeer in de klas.	.61	
Percentage variantie	23.94%	12.18%

Noot: ^a = nabijheid van leerkrachten en ^b = invloed van leerkrachten

Het zelfvertrouwen van leerkrachten werd gemeten door gebruik te maken van de Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965). De vragenlijst bestond uit tien items en werden gescoord op een 4-punts Likertschaal, van *helemaal niet mee eens* tot *helemaal mee eens*. Een hogere gemiddelde score op de tien items betekende dat de leerkracht een hoog zelfvertrouwen had. Een voorbeeld van een item is: *'Ik voel, dat ik niet veel heb om trots op te zijn'*. De items zijn vertaald vanuit het Engels en daarom is een factoranalyse uitgevoerd op basis van de resultaten van de 228 participanten, om de onderliggende structuur te identificeren. De explorerende factoranalyse zonder rotatie identificeert een onderliggende

factor bij de tien items (zie Tabel 5). Dit komt overeen met de verwachting vanuit de bestaande vragenlijst van Rosenberg (1956). De totale variantie van deze twee factoren is ongeveer 45.96%. De Cronbach's alfa van deze factor is .85, dit wil zeggen dat deze items betrouwbaar zijn en bij een volgende meting het zelfde zullen meten.

Tabel 5

Factor Structuur van de Tien Items voor het Meten van het Zelfvertrouwen van de Leerkracht

Item	Lading
	Factor 1
1. Ik voel dat ik als leerkracht niet veel heb om trots op te zijn.	.67
2. Al met al ben ik geneigd om te denken dat ik als leerkracht een mislukkeling ben.	.70
3. Ik voel me als leerkracht soms nutteloos.	.59
4. Op sommige momenten denk dat ik als leerkracht dat ik niet goed genoeg ben.	.66
5. Ik wens dat ik meer respect kan hebben voor mijzelf als leerkracht.	.65
6. Ik voel dat ik als leerkracht een aantal goede kwaliteiten bezit.	.67
7. Ik voel dat ik als leerkracht van waarde ben.	.75
8. Ik neem een positieve houding in ten opzichte van mijzelf als leerkracht.	.75
9. Ik ben in staat om de dingen net zo goed te doen als de meeste andere leerkrachten.	.57
10. Over het algemeen ben ik als leerkracht tevreden met mijzelf.	.74
	Percentage verklaarde variantie
	45.96%

De Taakperceptie werd gemeten door gebruik te maken van de tien items uit het onderzoek van Van Veen et al. (2001) naar professionele oriëntatie van docenten. Deze items werden op een vijfpunts Likerschaal gemeten van *niet eens* tot *eens*. Een hogere gemiddelde score op de tien items betekende dat leerkrachten een hoge taakperceptie had. Een voorbeeld item is: *'In het bijzonder leerkrachten hebben de taak om leerlingen algemeen onderwijs en ontwikkeling te geven'*. De items zijn vertaald uit het Engels naar het Nederlands. Daarom is een factor analyse uitgevoerd op basis van de 224 participanten, om onderliggende structuren te identificeren. Uit de factoranalyse werden twee factoren geïdentificeerd en twee items zijn verwijderd, omdat een item te laag scoorde (<.40) en het andere item hoog scoorde op een derde factor. De verwijderde items waren *'De inhoud is alleen een middel voor leerkrachten om aandacht te geven aan alle aspecten die belangrijk zijn voor leerlingen'* en *'De hoofdtaak van leerkrachten is het faciliteren van leerlingen in hun eigen weg naar*

volwassenheid'. Nu scoren de items hoog op een factor, namelijk de taakperceptie van leerkrachten (Tabel 6). De variantie van deze factor is 34.13%. De Cronbach's alfa van deze factor is .72, dit betekent dat de items in deze factor betrouwbaar zijn en bij volgende metingen dus hetzelfde zal meten.

Tabel 6

Factor Structuur van de Acht Items voor Taakperceptie van de Leerkracht

Items	Lading
	Factor 1 ^a
1. Leerkrachten in het bijzonder hebben de taak om leerlingen algemeen onderwijs en ontwikkeling te bieden.	.43
2. Leerkrachten zouden leerlingen moeten onderwijzen in het communiceren over normen en waarden.	.69
3. De belangrijkste taak van leerkrachten is om hun leerlingen te laten ontwikkelen tot individuen/personen met een kritische houding	.50
4. De taak van de leerkracht bestaat voornamelijk uit het overdragen van normen en waarden naar leerlingen.	.56
5. De belangrijkste taak van leerkrachten is om leerlingen te informeren over verschillende normen en waarden in de samenleving.	.637
6. Leerkrachten hebben voornamelijk de taak om te zorgen dat leerlingen het onderwerp begrijpen.	.66
7. De meest belangrijke taak van leerkrachten is om de prestatie van hun leerlingen te verhogen.	.56
8. Het is in het bijzonder de taak van de leerkracht om hun leerlingen belangrijke scholing te bieden.	.63
	Percentage verklaarde variantie
	34.13%

Note. ^aTaakperceptie

Werkmotivatie werd gemeten door gebruik te maken van de vragenlijst van De Jonge (1995). Deze vragenlijst had vijf items die meten hoe leerkrachten gemotiveerd zijn voor hun werk. De items werden gemeten op een vijf-punts Likertschaal van *helemaal niet mee eens* tot *helemaal mee eens*. Een hogere gemiddelde score op de items betekende dat de leerkracht een hoge werkmotivatie had. Een voorbeeld item was: '*Mijn werk is uitdagend*'. De items waren vertaald vanuit het Engels naar het

Nederlands. Daarom is een factoranalyse gedaan op basis van de resultaten van de 224 participanten, om zo de onderliggende factoren te identificeren. Een factor is geïdentificeerd als onderliggend bij de vijf items (zie Tabel 7), deze items meten dus alle vijf de werkmotivatie van de leerkracht. In totaal heeft deze factor een variantie van 60.26 %. De Cronbach's alfa van deze factor is .83, dit betekent dat de items in deze factor betrouwbaar zijn.

Tabel 7

Factor Structuur van de Vijf Item over Werkmotivatie

Item	Lading
	Factor 1
1. Ik vind mijn werk uitdagend.	.82
2. Mijn werk is erg interessant.	.81
3. Mijn werk stimuleert mij om nieuwe dingen te leren.	.80
4. Mijn werk stimuleert mij om creatief te zijn.	.72
5. Mijn werk stimuleert mij om altijd beter te presteren.	.72
Percentage van variantie	60.26 %

Toekomstperspectief is gemeten door gebruik te maken van de vragenlijst van Lang en Cartensen (2002). De items werden op een zeven-punts Likertschaal gemeten van *helemaal niet* tot *in zeer sterke mate*. Een hogere gemiddelde score op de items betekende dat de leerkracht een positief toekomstperspectief had. Een voorbeeld item is: *'Ik verwacht dat ik veel nieuwe doelen in de toekomst zal stellen'*. De items zijn vertaald uit het Engels en daarom is een factoranalyse uitgevoerd op basis van de resultaten van de 224 participanten, om de onderliggende structuren te identificeren. De factoranalyse identificeert twee factoren bij deze tien items. Er is kritisch gekeken naar de items en er is besloten om drie items, *'Het grootste deel van mijn leven ligt voor mij'* en *'Nu ik ouder word, begin ik de tijd als begrensd te beleven'*, niet mee te nemen in dit onderzoek, omdat deze hoog laadde op een tweede factor. Daarnaast is nog een item, *'Ik heb het gevoel dat de tijd afloopt'*, ook niet meegenomen in dit onderzoek, omdat deze laag laadde op factor 1 (<.40). Deze items kunnen door de respondenten ook geïnterpreteerd zijn als betrekking op hun leeftijd. Door deze items niet mee te nemen in dit

onderzoek wordt op de overige zeven items een factor gemeten (zie Tabel 8) met een variantie van 53.34%. De Cronbach's alfa van deze factor is .84, dit betekent dat deze factor betrouwbaar is en dus bij een volgende meting hetzelfde zal meten.

Tabel 8

Factor Structuur van de Zes Items voor het Toekomstperspectief van de Leerkracht

Item	Lading
	Factor 1
1. Mij liggen veel kansen te wachten in de toekomst.	.87
2. In mijn toekomst kan ik nog alles doen wat ik zou willen.	.85
3. Mijn toekomst is gevuld met mogelijkheden.	.83
4. Mijn mogelijkheden in de toekomst zijn begrensd.	.73
5. In mijn leven is er nog veel tijd om nieuwe plannen te maken.	.71
6. Ik verwacht dat ik veel nieuwe doelen in de toekomst zal stellen.	.60
7. Mijn toekomst lijkt oneindig voor mij.	.41
Percentage van variantie	53.34%

Procedure

De vragenlijsten werden via een online vragenlijst in de maand april 2015 afgenomen met behulp van het programma LimeSurvey en werden verspreid door schoolstichtingen en Facebook. De deelnemers beantwoordden de vragenlijst individueel. De vragenlijsten werden anoniem afgenomen en verwerkt, waardoor de privacy van de deelnemers werd gewaarborgd. De deelnemers deden vrijwillig mee met het onderzoek en konden op elk moment stoppen.

Analyse

De data van de vragenlijst werd geanalyseerd door gebruik te maken van het programma SPSS. In dit onderzoek werd de relatie tussen de verschillende aspecten van de professionele identiteit van leerkrachten en de drie dimensies van weerstand bij onderwijsvernieuwingen onderzocht. Om dit te analyseren werd een meervoudige regressie analyse gebruikt. Met een meervoudige regressie analyse wordt het effect gemeten van meerdere onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabele (Field, 2009). De onafhankelijke variabele in deze studie was de professionele identiteit van de

leerkracht die uit vijf variabelen bestond, het zelfbeeld, het zelfvertrouwen, de werkmotivatie, de taakperceptie en het toekomstperspectief van de leerkracht. De afhankelijke variabele was weerstand, deze werd opgedeeld in affectieve weerstand, cognitieve weerstand en gedragsweerstand. De onafhankelijke en de afhankelijke variabelen werden gemeten op interval meetniveau. Per afhankelijke variabele is geanalyseerd hoe de aspecten van de professionele identiteit van leerkracht tot elkaar relateren. In dit onderzoek werden leeftijd en ervaring als controlevariabelen meegenomen. Dit werd gedaan omdat het voor de hand lag dat de leeftijd en de ervaring van de leerkrachten effect hadden op de afhankelijke variabele weerstand. Door leeftijd en ervaring mee te nemen als controlevariabele werd dit effect geminimaliseerd en konden er duidelijkere uitspraken gedaan worden over de onafhankelijke variabelen.

Resultaten

In tabel 9 worden de gemiddelden (*M*), standaarddeviaties (*SD*) en de correlaties van de gemeten variabelen weergegeven.

Tabel 9

Gemiddelden (M), standaarddeviaties (SD) en de correlaties van de gemeten variabelen (N=224)

Variabele	M	SD	Leeftijd	Ervaring	1	2	3	4	5	6	7
Leeftijd	39.67	11.64									
Ervaring	14.58	10.68	.86**								
1. Affectieve weerstand	2.96	.93	-.19**	-.130							
2. Cognitieve weerstand	3.22	.94	-.09	-.03	.62**						
3. Gedragsweerstand	2.25	.91	.12	.15*	.38**	.41**					
4. Zelfbeeld	4.02	.26	.20**	.25**	-.30**	-.26**	-.02				
5. Zelfvertrouwen	4.25	.57	.18**	.19**	-.41**	-.25**	-.02	.64**			
6. Werkmotivatie	4.36	.57	.16*	.11	-.35**	-.28**	-.02	.41**	.46**		
7. Taakperceptie	3.90	.47	.09	.17**	-.07	-.16*	.08	.22**	.09	.24**	
8. Toekomstperspectief	3.45	.75	-.040	-.05	-.37**	-.32**	-.15*	.24**	.37**	.46**	.14*

Noot: N = 204, * p < .05; ** p < 0.01 (tweezijdig).

Voorspellen van cognitieve weerstand door professionele identiteit

Om te onderzoeken met welke aspecten van professionele identiteit van de leerkracht de cognitieve weerstand bij onderwijsvernieuwingen voorspeld kon worden is een meervoudige regressie analyse uitgevoerd (Tabel 10). Hierbij werd gecontroleerd op leeftijd en ervaring.

Uit de analyses bleek dat het zelfbeeld van de leerkrachten geen significante relatie heeft met de cognitieve weerstand bij onderwijsvernieuwingen, als gecontroleerd werd op de andere aspecten ($B = -.52, p = .09$). Dit zelfde geldt voor het zelfvertrouwen van de leerkrachten ($B = -.06, p = .67$), de werkmotivatie van de leerkracht ($B = -.12, p = .38$) en de taakperceptie van de leerkracht ($B = -.21, p = .13$). Dit zijn dus geen voorspellers van cognitieve weerstand en daarom kunnen hypothese 1, 4, 7 en 10 worden verworpen. Tussen het toekomstperspectief van de leerkracht en de cognitieve weerstand bij onderwijsvernieuwingen was wel een significante relatie ($B = -.28, p = .003$). Dit betekent dat leerkrachten met een positief toekomstperspectief minder cognitieve weerstand ervaren. Hiermee kan hypothese 13 worden aangenomen.

Tabel 10

Voorspellers van Cognitieve Weerstand

Variabele	Cognitieve weerstand					
	Model 1			Model 2		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Constant	3.74	.30		8.31	1.05	
Leeftijd	-.02	.01	-.23	-.02	.01	-.24
Ervaring	.02	.01	.17	.02	.01	.23
Zelfbeeld				-.52	.31	-.14
Zelfvertrouwen				-.06	.14	-.04
Werkmotivatie				-.12	.13	-.07
Taakperceptie				-.21	.13	-.10
Toekomstperspectief				-.28	.09	-.22**
R^2	.01			.17		
F	1.62			6.15		
ΔR^2				.15		
ΔF				7.56		

Noot. $N = 224$. ** $p < .01$.

Voorspellen van Affectieve weerstand door professionele identiteit

Ook voor de afhankelijke variabele affectieve weerstand is een meervoudige regressie analyse uitgevoerd, om te onderzoeken welke aspecten van professionele identiteit hiervoor de voorspellers zijn (Tabel 11). Hierbij werd gecontroleerd op leeftijd en ervaring. Uit de analyse is gebleken dat er geen significante relatie is tussen het zelfbeeld van leerkrachten en de affectieve weerstand bij onderwijsvernieuwing als gecontroleerd werd op de andere aspecten van professionele identiteit ($B = -.15, p = .59$). Ook werd geen significante relatie gevonden bij de werkmotivatie van de leerkracht ($B = -.15, p = .21$) en de taakperceptie van de leerkracht ($B = .2, p = .86$). Dit zijn dus geen voorspellers van weerstand en daarom kunnen hypotheses 2, 8 en 11 verworpen worden. Wel werden significante

relaties gevonden tussen het zelfvertrouwen van de leerkracht en de affectieve weerstand bij onderwijsvernieuwingen ($B = -.38, p = .01$) en tussen het toekomstperspectief van de leerkracht ($B = -.30, p = .001$) en de affectieve weerstand bij onderwijsvernieuwingen, als voor de andere aspecten wordt gecontroleerd. Dit betekent dat wanneer leerkrachten een hoog zelfvertrouwen hebben of een positief toekomstperspectief hebben, zij weinig affectieve weerstand ervaren. Hiermee kunnen hypothese 5 en 14 worden aangenomen.

Tabel 11

Voorspellers van Affectieve weerstand

Variabele	Affectieve weerstand					
	Model 1			Model 2		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Constant	3.79	.29		7.44	.96	
Leeftijd	-.03	.01	-.32*	-.02	.01	-.27*
Ervaring	.01	.01	.15	0.01	.01	.15
Zelfbeeld				-.15	.29	-.04
Zelfvertrouwen				-.38	.13	-.23**
Werkmotivatie				-.15	.12	-.09
Taakperceptie				0.2	.13	.01
Toekomstperspectief				-.30	.09	-2.4**
R^2	.04			.26		
F	4.96			10.98		
ΔR^2				.22		
ΔF				12.86		

Noot. $N = 224$. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Voorspellen van gedragsweerstand door professionele identiteit

Als laatste is voor de afhankelijke variabele, gedragsweerstand, een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd, om te onderzoeken welke aspecten van professionele identiteit hiervoor de voorspellers zijn (Tabel 12). Hierbij werd gecontroleerd op leeftijd en ervaring.

Uit de analyses bleek dat het zelfbeeld van de leerkracht geen significante relatie had met gedragsweerstand bij onderwijsvernieuwingen, wanneer gecontroleerd werd op de andere aspecten ($B = -.26, p = .41$). Ook bij het zelfvertrouwen van de leerkracht ($B = .08, p = .61$), de werkmotivatie van de leerkracht ($B = .05, p = .70$) en de taakperceptie van de leerkracht ($B = .16, p = .25$) werden geen significante relaties gevonden met gedragsweerstand als gecontroleerd werd op de andere aspecten. Dit zijn dus geen voorspellers van gedragsweerstand en daarom kunnen hypothese 3, 6, 9 en 12 worden verworpen. Alleen het toekomstperspectief van de leerkracht had een significante relatie met gedragsweerstand bij onderwijsvernieuwingen ($B = -.21, p = .03$). Dit betekent dat de leerkrachten met een positief toekomstperspectief minder gedragsweerstand ervaren bij onderwijsvernieuwingen. Hiermee kan hypothese 15 aangenomen worden.

Tabel 12

Voorspellers van Gedragweerstand

Variabele	Gedragweerstand					
	Model 1			Model 2		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Constant	2.15	.28		2.76	1.08	
Leeftijd	-.003	.01	-.04	-.003	.01	-.04
Ervaring	.012	.01	.18	.014	.01	.17
Zelfbeeld				-.26	.32	-.08
Zelfvertrouwen				.08	.15	.05
Werkmotivatie				.05	.13	.03
Taakperceptie				.16	.14	.08
Toekomstperspectief				-.21	.09	-.17*
R^2	.02			.05		
F	2.58			1.70		
ΔR^2				.03		
ΔF				1.35		

Noot. $N = 224$. * $p < .05$.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om de relatie tussen de verschillende aspecten van professionele identiteit van leerkrachten in het primair onderwijs en de verschillende dimensies van weerstand die zij ervaren bij onderwijsvernieuwingen te onderzoeken. Allereerst is onderzoek gedaan naar het zelfbeeld van de leerkracht in relatie tot de verschillende vormen van weerstand. In dit onderzoek werd er geen relatie gevonden tussen zelfbeeld en de verschillende vormen van weerstand.. Hierdoor lijkt het dat het zelfbeeld van leerkrachten, gecontroleerd op de andere aspecten geen voorspeller is van deze vormen van weerstand. In de literatuur wordt wel gesproken over een relatie

tussen het zelfbeeld en de algemene weerstand (Stoffer, 2002), maar weinig over de aparte dimensies. Het is mogelijk dat zelfbeeld wel een relatie heeft met weerstand in het algemeen, maar dat er geen onderscheid kan worden gemaakt in verschillende dimensies.

Als tweede is de relatie tussen het zelfvertrouwen van de leerkracht en de verschillende vormen van weerstand onderzocht. Verwacht werd dat een positief zelfvertrouwen van leerkrachten zou leiden tot een lage affectieve weerstand (Garcia-Cabrera et al., 2014), een lagere gedragsweerstand (Garcia-Cabrera et al., 2014; Pierce & Gardner, 2004) en een lagere cognitieve weerstand (Garcia-Cabrera et al., 2014). In dit onderzoek bleek dat alleen affectieve weerstand voorspeld kan worden door het zelfvertrouwen van de leerkracht. Het zelfvertrouwen van leerkrachten heeft te maken met zekerheid en positiviteit (Hui & Lee, 2000). Door de niet gevonden relatie tussen het zelfvertrouwen en de cognitieve en gedragsweerstand, is het mogelijk dat leerkrachten wanneer ze weinig zelfvertrouwen hebben de weerstand niet durven te uiten in gedrag en gedachten en ervaren ze alleen onzekerheid.

Als derde was de relatie tussen de werkmotivatie van de leerkracht en de weerstand bij onderwijsvernieuwingen onderzocht. Verwacht werd dat leerkrachten met een hoge werkmotivatie minder gedragsweerstand (Vakola & Nikalaou, 2005), minder affectieve weerstand (Schaufeli et al., 2006) en minder cognitieve weerstand (Meyer et al., 2004) zouden ervaren. Uit dit onderzoek blijkt dat alleen de cognitieve weerstand voorspeld kan worden door de werkmotivatie van de leerkracht. Mogelijk komt dit, doordat intrinsieke en extrinsieke motivatie buiten dit onderzoek is gelaten en de algemene motivatie zich vooral zichtbaar uit in positieve gedachten.

Als vierde is in dit onderzoek de relatie tussen de taakperceptie van de leerkracht en de weerstand bij onderwijsvernieuwing onderzocht. Verwacht werd dat bij een duidelijke taakperceptie meer cognitieve weerstand (Hargreaves, 1995), minder affectieve weerstand (Kelchtermans, 2005) en meer gedragsweerstand (Hargreaves, 1995) zou worden ervaren. Uit dit onderzoek blijkt dat de taakperceptie van de leerkracht geen voorspeller is voor het hebben van de verschillende vormen van weerstand. Door de niet gevonden relatie met de dimensies weerstand is het mogelijk dat taakperceptie zich niet onderscheidt in drie verschillende dimensies van weerstand. Daarnaast kunnen de items uit de

vragenlijst niet overeen komen met de taakperceptie van leerkrachten, waardoor er in dit onderzoek geen duidelijk beeld van kon ontstaan.

Als laatste is de relatie van het toekomstperspectief en de weerstand bij onderwijsvernieuwingen onderzocht. Verwacht werd dat leerkrachten met een positief toekomstperspectief minder affectieve (Antonacopoulou & Gabriel, 2001), minder gedragsweerstand (Antonacopoulou & Gabriel, 2001), en minder cognitieve weerstand (Garcia-Cabrera et al., 2014) zouden ervaren.. Uit dit onderzoek blijkt dat het toekomst perspectief een goede voorspeller is voor de drie vormen van weerstand. Bij een positief toekomstperspectief ervaren leerkrachten minder affectieve, gedrags- en cognitieve weerstand. Het toekomstperspectief is dus een belangrijk aspect van de professionele identiteit als voorspeller van weerstand. Als leerkrachten zekerheid hebben over de toekomst, zij niet bang zijn als hun baan veranderd. Daarnaast kan de relatie mogelijk verklaard worden, door een goede open en eerlijke communicatie bij onderwijsvernieuwingen wat zorgt voor minder weerstand (Garcia-Cabrera et al., 2014).

Dus bij het hebben van affectieve weerstand bij onderwijsvernieuwingen kan door de schoolleider gekeken worden naar de hoogte van het zelfvertrouwen van de leerkracht en naar het toekomstperspectief van de leerkracht, omdat dit oorzaken kunnen zijn voor het hebben van affectieve weerstand. Wanneer een leerkracht gedragsweerstand ervaart, moet de schoolleider ook rekening houden met het toekomstperspectief van de leerkracht. Bij het hebben van cognitieve weerstand, moet de schoolleider rekening houden met de werkmotivatie en het toekomstperspectief van de leerkracht. Bij al deze dimensies is het belangrijk dat de schoolleider rekening houdt met de totale professionele identiteit van de leerkracht om de barrières voor onderwijsvernieuwingen te beperken (Dalin et al, 1993) en open en eerlijk blijft communiceren over de onderwijsvernieuwing (Garcia-Cabrera et al., 2014). In vervolg onderzoek is het interessant om, nu de oorzaken bekend zijn, op zoek te gaan naar de gevolgen van weerstand en hoe deze voorkomen kunnen worden. Door meer over deze gevolgen en het verhelpen van deze gevolgen te weten, wordt de schoolleider geholpen bij het uitvoeren van een juiste implementatie.

Dit onderzoek heeft een aantal beperkingen, wat mogelijk een reden kan zijn van de niet gevonden relaties. De twee belangrijkste zullen genoemd worden. Een eerste beperking is de

vragenlijst, welke gebaseerd was op zelfrapportage. De leerkrachten vulde de vragen in naar eigen perceptie, waardoor het mogelijk is dat zij niet altijd eerlijk antwoorden en sociaal gewenste antwoorden in hebben gevuld. Daarnaast kan het voorbeeld van een onderwijsvernieuwing beperkend hebben gewerkt. Op elke school is deze vernieuwing op een andere manier geïmplementeerd, waardoor de ervaring van het wel of niet hebben van weerstand niet eenzijdig is. Deze beperkingen van de vragenlijst heeft invloed op de data en daarmee ook op de resultaten. In een volgend onderzoek kan dit opgelost worden door de vragenlijst bij meer dezelfde scholen af te nemen, in plaats van het verspreiden op Facebook. Zodat een eenzijdig beeld kan ontstaan over de ervaring bij een onderwijsvernieuwing. Daarnaast kan ook gekozen worden voor interviews zodat sociaal gewenste antwoorden vermeden worden omdat de interviewer kan doorvragen.

Een tweede beperking in dit onderzoek zijn de kenmerken van de respondenten. Doordat de vragenlijst via Facebook is verspreid, zijn zij erg divers. Dit is niet verkeerd, maar zoals in de methode zichtbaar is, is man/vrouw verdeling en de parttime/fulltime verhouding erg scheef. Vooral dit laatste kan de resultaten negatief beïnvloeden hebben. Wanneer leerkrachten fulltime werken, zijn zij vaker in de organisatie en vaak dus ook meer betrokken bij onderwijsvernieuwingen. Nu in dit onderzoek veel parttimers hebben deelgenomen, kan dit een vertekend beeld geven van de werkelijkheid. Wel is het goed om rekening te houden dat er in het onderwijs veel vrouwen werken met een parttime baan en dat de fulltimers en mannen vaak minder in de school zijn. In volgende onderzoek is het wel goed om hier rekening mee te houden bij het werven van respondenten.

Referenties

- Antonacopoulou, E. P., & Gabriel, Y. (2001). Emotion, learning and organizational change towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. *Journal of organizational change management*, 12 (5), 435-451. doi: 10.1108/EUM0000000005874
- Beijaard, D. 1995. Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1 (2), 281-94. doi:
- Beijaard, D., Meijer, C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teachers and Teaching*, 20, 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 39(2), 175 – 189.
- Block, P. (1989), "Flawless consulting", in McLennan, R. (1989), *Managing Organisational Change*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Boonstra, j. (2004). De dynamiek van verander-en leerprocessen binnen organisaties. *Filosofie in Bedrijf*, 1-20.
- Bovey, W. H., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of defence mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16(7), 534-548.
- Bullough, R., & Gitlin, A. (2001). *Becoming a student of teaching. Linking knowledge production and practice* (2nd ed.). New York: Routledge Falmer.
- Chung, S., Su, Y., & Su, S. (2012). The impact of cognitive flexibility on resistance to organizational change. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 40 (5), 735-745. doi: 10.2224/sbp.2012.40.5.735
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2005). *Organization development & change*. Mason, Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Dalin, P., Rolff, H., & Kottkamp, R. (1993). *Changing the School Culture*. London: Cassell.

- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 67-692. doi:10.1016/S0883-0355(03)00065-X
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006) The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities, *British Educational Research Journal*, 32(4), 601 – 616.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & Society*, 16 (1), 7-23. doi: 10.1080/14681360701877743
- De Jonge, J. (1995). *Job autonomy, well-being and health: A study among Dutch health care workers*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Limburg, Maastricht. Verkregen van <http://www.jandejonge.nl/PhD1995.pdf>
- Devos, G., Buelens, M., & Bouckenooghe, D. (2007). Contribution of content, context, and process to understanding openness to organizational change: Two experimental simulation studies. *The Journal of Social Psychology*, 147(6), 607-629.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' believe when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, 72 (2), 227-243. doi: 10.1348/000709902158865.
- Ford, J. D., Ford, L. W., & D'Amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story. *Academy of Management Review*, 33(2), 362-377.
- Garcia-Cabrera, A. M., Garcia-Barba Hernandez, F. (2014). Differentiating the three components of resistance to change: the moderating effect of organization-based self-esteem in the employee involvement-resistance relation. *Human resource development quarterly*, 25 (4), 1-29. doi: 10.1002/hrdq.21193
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 451-458. doi: 10.1016/S0742-051X(96)00045-5
- Grant, A. M. (2008). Does Intrinsic Motivation Fuel the prosocial Fire? Motivational Synergy in

- Predicting Persistence, Performance, and Productivity. *Journal of Applied Psychology*, 93, 48-58.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hatfield, E., Cacioppo, J., & Rapson, R. 1994. Emotional contagion. Paris: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A postmodern perspective. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms & perspectives* (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.
- Hui, C., & Lee C. (2000). Moderating effects of organization-based self-esteem on organization uncertainty employee response relationships. *Journal of Management*, 26(2), 215-232. doi: 10.1177/014920630002600203
- İskifoğlu, G. & Guzer, B. (2012). The need for a reform in teacher education programs to cope with the demands of the 21st century and suggestions for possible practices. *Conference: 5th International Conference of Education, Research and Innovation*, 4366-4371.
- James-Wilson, S. 2001. The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V., & Welbourne, T. M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 107-122. doi: 10.1037/0021-9010.84.1.107
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456. doi: 0742A151X/93
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micro-political literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1005. doi:10.1016/j.tate.2005.06.009

- Lang, F.R. en L.L. Carstensen (2002), Time counts: future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, vol. 17, pp. 125-139.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008). Educational administration: Concepts and practices. Belmont, CA: Wadsworth.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007. doi: 10.1037/0021-9010.89.6.991
- Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Olsen, B. 2008. Teaching what they learn, learning what they live. How teachers' personal histories shape their professional development. Boulder, London, CO: Paradigm.
- Oreg, S. (2006). Personality, context and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 73–101. doi: 10.1080/13594320500451247
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: a multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of management review*, 25 (4), 783-794. doi: 10.5465/AMR.2000.3707722
- Pierce, J.L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement and validation. *Academy of management journal*, 32, 662-648. doi: 10.2307/256437
- Reid, A. (2007). An anatomy of the attacks on Australian education. *Idiom*, 43(1), 5–8.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). 'Teacher Change'. In: V. Richardson (Ed.) *Handboek of Research on Teaching* (4th. Edition). (pp. 905 – 947) Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2003). *UWES- Utrecht Work Engagement Scale: Test Manual*. Utrecht University Department Of Psychology.
- Schaufeli, W.B., Taris, T. en Bakker, A.B. (2006). Dr. Jeckyll or Mr. Hyde: On the differences between work engagement and workaholism. In Burke (eds). *Research companion to working time and work addiction* (193-217). Cheltenham Glos, UK: Edward Elgar.
- Stoffer, R. (2002). Weerstand en het dilemma van de verandering. *Tijdschrift voor Psychotherapie*. 28, 132-141. doi: 10.1007/BF03061970
- Sverdlik, N., & Oreg, S. (2015). Identification during imposed change: The roles of personal values, type of change, and anxiety. *Journal of Personality*, 83(3), 307-3019. doi: 10.1111/jopy.12105
- Timošćuk, I., & Ugaste A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 26, 1563-1570. doi:10.1016/j.tate.2010.06.008
- Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change. *Employee Relations*, 27(2), 160-174. doi: 10.1108/01425450610572685
- Van Dam, K., Oreg, S., & Schyns, B. (2008). Daily work contexts and resistance to organizational change: The role of leader-member exchange, development climate and change process characteristics. *Applied psychology: An international review*, 57, 313-334. doi: 10.1111/j.1464
- Van Veen, K., Slegers, P., Bergen, T., & Klaassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers toward their work. *Teaching and Teacher Education*, 17, 175-194. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00050-0
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934. doi:10.1016/j.tate.2005.06.004
- Werkman, R. (2006). *Werelden van verschil. Hoe actoren in organisaties vraagstukken in veranderprocessen hanteren en creëren*. (Academisch proefschrift). Beschikbaar in thesis database, Universiteit van Amsterdam.

- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310. doi: 10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3<293::AID-SCE1>3.0.CO;2-7
- Wubbels, Th., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *Resources in Education*, 20, 153-164.
- Yilmaz, D, & Kiliçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *International Association of Social Science Research*, 1(1), 14-21.