

Spanningen in de professionele identiteit ervaren door eerstejaars aanstaande leraren en de relatie met hun leerlingen: is er een verband?

Roos van Diepe, Kempelonderzoekscentrum Helmond
Jeannette Geldens, Kempelonderzoekscentrum Helmond
Theo Wubbels, Universiteit Utrecht

Samenvatting

Uit onderzoek blijkt dat leraren in het primair onderwijs spanningen in hun professionele identiteit ervaren (Pillen, 2013; Ploeg & Scholte, 2004). Leraren voelen dan een conflict tussen wat zij persoonlijk relevant vinden (persoonlijke identiteit) en wat zij relevant vinden voor hun beroep (professionele identiteit). In dit onderzoek wordt nagegaan of spanningen in de professionele identiteit ook ervaren worden door aanstaande leraren en of er een verband is tussen de mate waarin deze spanningen ervaren worden en de mate van invloed en nabijheid in de leraar-leerlingrelatie. Hiertoe zijn twee vragenlijsten afgenomen onder eerstejaars aanstaande leraren van een lerarenopleiding. Er werden vier thema's in de ervaren spanningen gevonden: 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 thema's geldt dat naarmate aanstaande leraren meer invloed percipiëren in de leraar-leerlingrelatie, ze minder spanningen in de professionele identiteit ervaren. Tevens geldt voor thema's 3 en 4 dat naarmate aanstaande leraren vinden dat ze naar de leerlingen toe meer nabijheid tonen, ze minder spanningen in de professionele identiteit ervaren. Bij spanningsthema's 1 en 2 worden minder spanningen in de professionele identiteit ervaren, wanneer aanstaande leraren een lagere vooropleiding hebben. Mannen en vrouwen ervaren evenveel spanningen in hun professionele identiteit. Deze resultaten bieden lerarenopleiders handvatten voor de begeleiding van aanstaande leraren bij de ontwikkeling van hun professionele identiteit.

Inleiding

Wanneer leraren in het primair en voortgezet onderwijs ontevreden zijn over hun beroep gaat dit gepaard met een lage motivatie, stress, spanningen en het verlaten van het leraarsberoep (Ploeg & Scholte, 2004). In onderzoek van Pillen (2013), waarbij zij in gesprek ging met verschillende beginnende leraren, komt naar voren dat verschillende leraren het onderwijs willen verlaten vanwege de spanningen in de professionele identiteit die zij ervaren. Zij geeft aan dat er daarom aandacht besteed dient te worden aan deze spanningen. In dit artikel rapporteren we over een onderzoek naar de verbanden tussen de spanningen in de professionele identiteit en de kwaliteit van de leraar-leerlingrelatie.

Leraren moeten keuzes maken in wat zij als leraar en als persoon relevant vinden.

Spanningen in de professionele identiteit

Wanneer leraren spanningen in de professionele identiteit ervaren, voelen ze een conflict tussen wat ze persoonlijk relevant vinden (persoonlijke identiteit) en wat relevant is voor hun beroep (professionele identiteit; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Pillen, 2013). Pillen (2013) onderscheidt in haar onderzoek dertien verschillende spanningen in de professionele identi-

teit die beginnende leraren in het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo) kunnen ervaren. Vrouwelijke leraren ervaren deze spanningen in de professionele identiteit meer dan mannelijke. De vooropleiding had in haar onderzoek geen effect op de ervaren spanningen in de professionele identiteit. De dertien spanningen zijn, in een theoretische studie, door Pillen (2013) gecategoriseerd in drie overkoepelende thema's: 1) de veranderende rol van een aanstaande 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 dertien spanningen in de professionele identiteit met de bijbehorend spanningsthema's zijn weer gegeven in Tabel 1.

Tabel 1 Spanningen in de professionele identiteit van beginnende leraren met bijbehorend spanningsthema volgens Pillen (2013)

| Spanningen onderverdeeld per spanningsthema | |
|--|--|
| 1 | De veranderende rol van een aanstaande naar een beginnende leraar |
| 1 | Het gevoel een student te zijn versus de verwachting om je te gedragen als een volwassen leraar. |
| 2 | Zorg willen dragen voor leerlingen versus de verwachting om te onderwijzen. |
| 3 | Het gevoel van incompetent zijn in termen van kennis versus de verwachting om een expert te zijn. |
| 4 | Ervaren van een verschil tussen de eigen, vaak impliciete, theorieën en de theorieën die relevant zijn voor het lesgeven. |
| 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 leraar taken. |
| 12 | Moeilijkheden ervaren in benaderingen van onderwijzen. |
| 2 | Conflicten tussen de gewenste en daadwerkelijke ondersteuning van aanstaande leraren |
| 8 | De integriteit van de leerlingen respecteren versus het gevoel deze integriteit tegen te moeten werken. |
| 10 | Leerlingen als hele personen willen behandelen versus het gevoel ze als leerlingen te moeten behandelen. |
| 11 | Ervaren van moeilijkheden in het behoud van een emotionele afstand. |
| 3 | Tegenstrijdige opvattingen over het leren onderwijzen van leerlingen |
| 5 | Conflicten ervaren tussen de eigen oriëntaties gericht op het leren van onderwijzen en die van anderen. |
| 6 | Blootgesteld worden aan tegenstrijdige institutionele opvattingen. |
| 9 | Ervaren van tegenstrijdige verbondschap met studenten en collega's. |
| 13 | Verkeerd begrepen carrièreperspectieven over het leraar vak. |

Volgens Pillen (2013) dienen lerarenopleidingen aanstaande leraren op te leiden tot startbekwame leraren die hebben leren omgaan met spanningen in de professionele identiteit die zij in hun stage en in hun latere loopbaan kunnen ervaren. Het werken aan, en daarmee hopelijk verminderen van deze spanningen in de professionele identiteit stimuleert 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 spanningen in de professionele identiteit minder

ervaren zullen worden (Pillen, 2013) en hun werktevredenheid mogelijk toeneemt (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013).

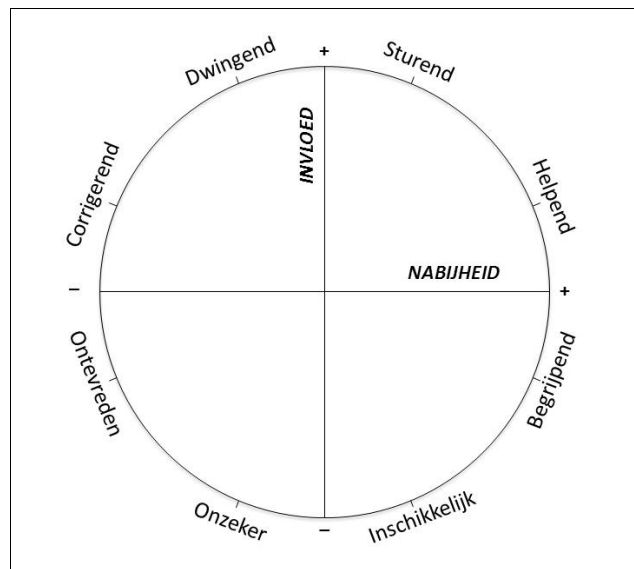
De leraar-leerlingrelatie

Wanneer leraren ontevreden zijn over hun werk, komt dit de leraar-leerlingrelatie niet ten goede en omgekeerd kan een slechte leraar-leerlingrelatie tot lage arbeidssatisfactie leiden (Veldman et al., 2013). Er kan verondersteld worden dat wanneer leraren spanningen in de professionele identiteit ervaren, deze waarschijnlijk samengaan met een lage werktevredenheid, en een (ervaren) minder goede leraar-leerlingrelatie. De leraar-leerlingrelatie beschrijven we in dit onderzoek vanuit een interpersoonlijk perspectief met behulp van het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag dat tegenwoordig veelal wordt weergegeven als de 'Interpersoonlijke Cirkel Docent' (Figuur 1. Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2006; Brekelmans, 2010; Wubbels,

Brekelmans, den Brok, Mainhard, & van Tartwijk, 2012). Leraren kunnen daarbij variëren in de mate van nabijheid (horizontale as) en invloed (verticale as).

Aanstaande leraren hebben een voldoende mate van invloed nodig om orde in de klas te realiseren en zich als leraar staande te houden.

Aanstaande en beginnende leraren worden door leerlingen, althans in het voortgezet onderwijs, echter vaak als onzeker en ruimtegevend gezien, waarbij zij weinig invloed tonen (Brekelmans, Wubbels, & Van Tartwijk, 2005). Leraren kunnen daarbij stress ervaren en zijn veelal onvoldoende in staat om op een effectieve manier met stress om te gaan (Yagil, 1998).



Figuur 1. Interpersoonlijke Cirkel Docent (Brekelmans, 2010).

Relatie tussen professionele-identiteitsspanningen en de leraar-leerlingrelatie

Negatieve leraar-leerlingrelaties en daaraan gerelateerde problemen rondom het klassenmanagement kunnen leiden tot spanningen die leraren in het begin van hun carrière ervaren (Wubbels et al., 2006). Deze spanningen die geregeld gepaard gaan met stress, kunnen ervoor zorgen dat aanstaande leraren hun professionele rol niet goed vinden passen bij de fase van persoonlijke ontwikkeling waarin zij zich bevinden (Brekelmans et al., 2005). De professionele en persoonlijke dimensie sluiten dan niet goed op elkaar aan, wat tot spanningen kan leiden (Pillen, 2013). Zulke emoties, zoals het hebben van stress, 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). Spanning en stress in de leraar-leerlingrelatie blijken voornamelijk voort te komen uit de emotionele betrokkenheid in de leraar-leerlingrelatie (Chang, 2009; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Het hebben van een positieve leraar-leerlingrelatie is belangrijk voor de werktevredenheid en de professionele identiteit van leraren (Den Brok, Van der Want, Beijaard, & Wubbels, 2013). Omdat een positieve werktevredenheid en motivatie in het lerarenberoep positief samenhangen met de algemene leerlingresultaten (Day & Gu, 2009) is het optimaliseren van de werktevredenheid van een leraar en zijn of haar relatie met de leerlingen van belang (Veldman et al., 2013).

Onderzoeksvraag

Verbanden tussen de spanningen in de professionele identiteit en de mate van nabijheid en invloed binnen de leraar-leerlingrelatie zijn tot op heden nog niet onderzocht. Inzicht in deze verbanden kan lerarenopleiders helpen om aanstaande leraren te begeleiden in de spanningen in de professionele identiteit die zij mogelijk ervaren. Vanuit deze probleemstelling is voor dit onderzoek de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

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

Hoe zijn we te werk gegaan?

Het onderzoek werd uitgevoerd bij eerstejaars voltijd aanstaande leraren (n=157, waarvan 24,8% man en 75,2% vrouw) op de Pedagogische Hogeschool de Kempel. Pillen (2013) deed onderzoek bij vierdejaars aanstaande leraren en eerstejaars beginnende leraren. In ons onderzoek richten we ons op eerstejaars aanstaande leraren. Van deze eerstejaars heeft 60% hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) als vooropleiding, 37% middelbaar beroeps-onderwijs (mbo) 0% hoger beroepsonderwijs (hbo) en 3% voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Zij hebben twaalf weken stage-ervaring gehad, waarbij zij een dag per week stage hebben gelopen.

In dit onderzoek werd gebruikt gemaakt van een 'Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag' en een in dit onderzoek ontwikkeld instrument 'Spanningen in de professionele identiteit'.

De 'Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag' (VIL) van Créton en Wubbels (1984), geeft een beeld van het interpersoonlijk leraar-gedrag waarbij er zowel vanuit de leerlingperceptie als de leraarperceptie naar het interpersoonlijk leraarsgedrag gekeken kan worden. Binnen dit onderzoek werd alleen de zelfperceptie van aanstaande leraren over de leraar-leerlingrelatie gemeten. Het meten van meerdere percepties was vanuit praktisch oogpunt niet haalbaar. 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

Stelling voor professionele-identiteit-spanning 8:

Een leerling heeft je in vertrouwen genomen over een strikt 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.

onzekere leraar weinig nabijheid en invloed heeft (Figuur 1). De 24 items (bijvoorbeeld: deze docent is onzeker) werden beantwoord op een 5-punts Likertschaal met als uitersten 'nooit/totaal niet' en 'altijd/heel erg'. De betrouwbaarheid van de mate van nabijheid ($\alpha = .52$) en de mate van invloed ($\alpha = .54$) kan als laag maar bruikbaar omschreven worden.

De vragenlijst 'Spanningen in de professionele identiteit' is gebaseerd op een aantal stellingen van Pillen (2013) over spanningen in de professionele identiteit. Deze stellingen die door Pillen geformuleerd zijn om de professionele-identiteitsspanning te karakteriseren, werden in dit onderzoek aangepast naar de context van eerstejaars aanstaande leraren. De aanstaande leraren beoordeelden met behulp van een 5-punts Likertschaal of en in welke mate zij deze spanning ervoeren (met als uitersten 'helemaal niet' en 'helemaal wel').

Drie weken voor afname van de VIL en de vragenlijst 'Spanningen in de professionele identiteit' werd een pilot gedaan met tien tweede-, derde- en vierdejaars aanstaande leraren. Na deze pilot werden de stellingen van de vragenlijst 'Spanningen in de professionele identiteit' herschreven in de ik-vorm en kregen de eerstejaars de vragenlijsten voorgelegd tijdens de tutorbegeleidingsbijeenkomsten. Na het invullen van de beide vragenlijsten werd door de onderzoeker het doel van het onderzoek toegelicht. De bedoeling van het achteraf inlichten was om de aanstaande leraren vragenlijsten zo neutraal en eerlijk mogelijk te laten invullen. De testleider kon hen op deze manier niet beïnvloeden; sociaal wenselijke antwoorden werden op deze manier ingeperkt.

Wat heeft het onderzoek opgeleverd?

Spanningsthema's

Door Pillen (2013) werden op theoretische gronden drie thema's onderscheiden in de 13 professionele-identiteitsspanningen. Om de onderliggende structuur van de vragenlijst 'Spanningen in de professionele identiteit' te onderzoeken werd een factoranalyse uitgevoerd met oblique rotatie. Uit de factoranalyse kwamen vier onderliggende factoren naar voren (allen een eigenwaarde boven 1.0). In totaal verklaarden deze factoren 54,8% van de variantie in de data. De drie door Pillen (2013) onderscheiden thema's bleken in onze data niet empirisch te worden ondersteund. Op basis van uit de factoranalyse verzamelde gegevens, werden daarom vier nieuwe thema's ontworpen. Binnen dit onderzoek worden de factoren, die verder in dit onderzoek spanningsthema's worden genoemd, op de volgende manier aangeduid: 1) Op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie; 2) Aanstaande versus beginnende leraar; 3) Ik versus de organisatie en 4) Persoonlijke versus professionele motieven. Tabel 2 toont spanningen in de professionele identiteit ingedeeld naar de vier thema's. 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 van .66, factor 3 van .61 en factor 4 van .58. Item 13, dat volgens de factorladingenanalyse zowel iets zei over factor 1 als 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.

Frequenties

In Tabel 1 werden de spanningen in de professionele identiteit weergegeven die in het onderzoek van Pillen (2013) het meest voorkwamen. Deze spanningen zijn als uitgangspunt genomen voor dit onderzoek om ze te testen bij eerstejaars aanstaande leraren. Na uitvoering van een frequentieanalyse, is vastgesteld dat twee spanningen het meest werden ervaren.

Tabel 2 *Spanningsthema's, spanningen in de professionele identiteit, en frequentie als percentage en gemiddelde bij eerstejaars aanstaande leraren*

| De vier spanningsthema's met bijbehorende betrouwbaarheid en spanningen in de professionele identiteit | | Frequentie en percentage (1 helemaal niet - 5 helemaal wel) | | | | | Gem (M) |
|--|---|--|--------------|--------------|--------------|------------|-------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 Op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie ($\alpha = .63$) | | | | | | | 2,49 |
| 2 | Zorg willen dragen voor leerlingen versus de verwachting om te onderwijzen. | 36 (12,1) | 56 (22,9) | 54 (33,8) | 10 (24,8) | 1 (6,4) | 2,90 |
| 8 | Leerlingen als hele personen behandelen versus het gevoel ze te moeten behandelen als leerlingen. | 22 (14) | 65 (41,4) | 49 (31,2) | 21 (13,4) | 0 (0) | 2,44 |
| 9 | Ervaren van moeilijkheden in het behoud van een emotionele afstand. | 11 (7) | 63 (40,1) | 55 (35) | 27 (17,2) | 1 (0,6) | 2,64 |
| 13 | Moeilijkheden ervaren in benaderingen van onderwijzen. | 62 (39,5) | 54 (34,4) | 26 (16,6) | 15 (9,6) | 0 (0) | 1,96 |
| 2 Aanstaande versus beginnende leraar ($\alpha = .66$) | | | | | | | 2,43 |
| 1 | Zorg willen dragen voor leerlingen versus de verwachting om te onderwijzen. | 36 (12,1) | 56 (22,9) | 54 (33,8) | 10 (24,8) | 1 (6,4) | 2,90 |
| 2 | Zorg willen dragen voor leerlingen versus de verwachting om te onderwijzen. | 36 (12,1) | 56 (22,9) | 54 (33,8) | 10 (24,8) | 1 (6,4) | 2,90 |
| 3 | Het gevoel van niet competent zijn in termen van kennis versus de verwachting om een expert te zijn. | 14 (8,9) | 62 (39,5) | 62 (39,5) | 16 (10,2) | 3 (1,9) | 2,57 |
| 4 | Ervaren van een verschil tussen de eigen, vaak impliciete theorieën en de theorieën die relevant zijn voor het lesgeven. | 13 (8,3) | 68 (43,3) | 51 (32,5) | 24 (15,3) | 1 (0,6) | 2,57 |
| 5 | Blootgesteld worden aan tegenstrijdige institutionele opvattingen. | 56 (35,7) | 72 (45,9) | 24 (15,3) | 5 (3,2) | 0 (0) | 1,86 |
| 3 Ik versus de organisatie ($\alpha = .67$) | | | | | | | 2,03 |
| 11 | Ervaren van tegenstrijdig verbondschap met leerlingen en collega's. | 50 (31,8) | 59 (37,6) | 35 (22,3) | 11 (7,0) | 2 (1,3) | 2,08 |
| 12 | Conflicten ervaren tussen de eigen oriëntaties gericht op het leren van onderwijzen en die van anderen. | 54 (34,4) | 60 (38,2) | 28 (17,9) | 12 (7,6) | 3 (1,9) | 2,04 |
| 13 | Moeilijkheden ervaren in benaderingen van onderwijzen. | 62 (39,5) | 54 (34,4) | 26 (16,6) | 15 (9,6) | 0 (0) | 1,96 |
| 4 Persoonlijke versus professionele motieven ($\alpha = .58$) | | | | | | | 2,28 |
| 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. | 20 (12,7) | 62 (39,5) | 50 (31,8) | 19 (12,1) | 6 (3,8) | 2,55 |
| 7 | De integriteit van de leerlingen respecteren versus het gevoel deze integriteit tegen te werken. | 70 (44,6) | 51 (32,5) | 25 (15,9) | 10 (6,4) | 1 (0,6) | 1,86 |
| 8 | Leerlingen als hele personen behandelen versus het gevoel ze te moeten behandelen als leerlingen. | 22 (14) | 65 (41,4) | 49 (31,2) | 21 (13,4) | 0 (0) | 2,44 |

In Tabel 2 zijn deze spanningen weergegeven, onderverdeeld onder de vier spannings-thema's. De spanningen 2 ($M=2,90$) en 9 ($M=2,64$), die onder spanningsthema 1 en 2 vallen, komen het meest voor bij eerstejaars aanstaande leraren.

Er kan geconcludeerd worden dat spanning 2 (Zorg willen dragen voor leerlingen versus de verwachting om te onderwijzen) het meest door de eerstejaars aanstaande leraren in hun stage ervaren werd. Deze spanning valt onder spanningsthema 1, waar de eerstejaars van alle spanningsthema's het hoogst op scoren ($M=2,49$). De spanningen met de laagste frequenties zijn spanning 5 (Blootgesteld worden aan tegenstrijdige institutionele opvattingen, $M=1,86$), spanning 7 (De integriteit van de leerlingen respecteren versus het gevoel deze integriteit tegen te werken, $M=1,86$) en spanning 13 (Moeilijkheden ervaren in benaderingen van onderwijzen, $M=1,97$). Deze spanningen vallen onder spanningsthema 1, 2 en 3. Spannings-thema 3 (Ik versus de organisatie) wordt het minst ervaren door de eerstejaars aanstaande leraren ($M=2,03$). Er kan echter gesteld worden dat een relevante minderheid van de aanstaande leraren spanningen in de professionele identiteit ervaart, aangezien het gemiddelde dat aanstaande leraren spanningen in de professionele identiteit ervaren lager ligt dan $M=3$ (enigszins van toepassing).

Samenhang spannings-thema's, relatie met leerlingen, geslacht en vooropleiding.

Om na te gaan hoe de onafhankelijke variabelen nabijheid, invloed, samenhangen met de verschillende spannings-thema's werd een multiple regressieanalyse uitgevoerd. Vooropleiding en geslacht werden daarbij meegenomen om verschillende groepen te onderscheiden. De volgorde waarin de vooropleiding in onderstaande multiple regressies werd meegenomen, is gebaseerd op het hoogste niveau vooropleiding die de aanstaande leraar gevolgd had: 0. vwo, 1. hbo, 2. havo en 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). Tabel 3 geeft de resultaten weer.

In combinatie, verklaren de vooropleiding, de mate van nabijheid en de mate van invloed 17% van de variantie in spannings-thema 1 (op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie) en 39% van de variantie in spannings-thema 2 (aanstaande versus beginnende leraar). De mate van nabijheid verklaart 17% van de variantie in spannings-thema 3 (ik versus de organisatie) en 9% van de variantie in spannings-thema 4 (persoonlijke versus professionele motieven).

Tabel 3 Regressiecoëfficiënten voor multi-pele regressieanalyses met afhankelijke variabele spannings-thema's 1, 2, 3 en 4 en onafhankelijke variabelen invloed, nabijheid en vooropleiding en dummy-variabele geslacht

| | Spanningsthema 1 | Spanningsthema 2 | Spanningsthema 3 | Spanningsthema 4 |
|---------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Predictor | β | β | β | β |
| Invloed | -.31** | -.45** | -.15* | -.17* |
| Nabijheid | -.04 | -.12 | -.31** | -.21* |
| Vooropleiding | -.06* | -.28** | -.11 | -.02 |
| Geslacht | -.18 | -.00 | -.08 | -.03 |

Noot: $n=157$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Wat hebben we van dit onderzoek geleerd?

Het doel van dit onderzoek was te achterhalen of er verbanden bestaan tussen de spanningen in de professionele identiteit en de mate van nabijheid en invloed binnen de leraar-leerlingrelatie bij eerstejaars aanstaande leraren primair onderwijs. Er kan geconcludeerd worden dat de drie door Pillen (2013) samengestelde thema's ten aanzien van spanningen in de professionele identiteit: 1) de veranderende rol van aanstaande naar beginnende leraar; 2) conflicten tussen de gewenste en daadwerkelijke ondersteuning van aanstaande leraren en 3) tegenstrijdige opvattingen over het leren onderwijzen van leerlingen in de gegevens van dit onderzoek niet te onderscheiden zijn. Vanuit dit onderzoek komen vier andere thema's naar voren: 1) op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie, 2) aanstaande versus beginnende leraar, 3) ik versus de organisatie en 4) persoonlijke versus professionele motieven. Alleen thema 1 van Pillen (2013) 'De veranderende rol van aanstaande naar beginnende leraar', komt daarbij vrijwel geheel overeen met het uit dit onderzoek verkregen thema 2 'Aanstaande versus beginnende leraar'. Hieruit kan geconcludeerd worden dat zowel aanstaande als beginnende leraren moeite hebben met de rol die zij moeten aannemen als leraar en dat dit spanningen oplevert. De vier spanningsthema's die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen, staan allemaal in negatief verband met de mate van invloed. Spanningsthema 3 'Ik versus de organisatie' en spanningsthema 4 'Persoonlijke versus professionele motieven' staan daarnaast in negatief verband met de mate van nabijheid die aanstaande leraren volgens hun percepties tonen. We kunnen dus stellen dat wanneer aanstaande leraren volgens hun percepties meer nabijheid of invloed binnen de leraar-leerlingrelatie zouden tonen, zij de genoemde professionele-identiteitsspanningen minder zullen ervaren. Spanningsthema 1 (op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie) en spanningsthema 2 (aanstaande versus beginnende leraar) staan, naast de mate van invloed, ook in verband met de vooropleiding die aanstaande leraren gevolgd hebben. Naarmate aanstaande leraren hoger scoren op de variabele vooropleiding, waarbij mbo de hoogste score en vwo de laagste score op vooropleiding is, en naarmate zij volgens hun perceptie meer invloed binnen de leraar-leerlingrelatie tonen, zullen zij deze spanningen minder ervaren.

Spanningsthema's

De thema's die Pillen (2013) onderscheidt en op basis van literatuur, meningen en inzichten van participanten geformuleerd heeft, komen niet overeen met de uit dit onderzoek verkregen spanningsthema's. Wanneer de spanningen in de professionele identiteit met een kritisch oog worden bekeken, is het de vraag of de stellingen, zoals deze in de vragenlijst terugkomen, wel daadwerkelijk apart te onderscheiden zijn. Uit de resultaten van de factoranalyse blijkt namelijk dat een drietal spanningen in de professionele identiteit onder meerdere spanningsthema's vallen. De stellingen die onder meerdere spanningsthema's vallen, zijn blijkbaar niet in voldoende mate uniek geformuleerd. Deze overlap laat zien dat spanningen in de professionele identiteit vanuit verschillende invalshoeken ervaren kunnen worden. De spanningen zoals Pillen (2013) deze onderscheidt, en deze ook in dit onderzoek gebruikt zijn, kunnen dus door de participanten vanuit verschillende uitgangspunten gescoord zijn.

Spanningen in de professionele identiteit en de leraar-leerlingrelatie

De relatie tussen de ervaren spanningen in de professionele identiteit en de leraar-leerlingrelatie is nog niet eerder onderzocht. Wel is uit eerder onderzoek naar voren gekomen dat spanningen in de professionele identiteit 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). De resultaten van ons onderzoek sluiten aan bij deze veronderstelling. Er komt uit naar voren dat de mate waarin spanning wordt ervaren, samenhangt met de mate van nabijheid of invloed die de aanstaande leraren in hun relatie met leerlingen zien. 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.

Spanningen in de professionele identiteit en het geslacht

Uit het onderzoek van Pillen (2013) komt naar voren dat vrouwelijke leraren meer spanningen in de professionele identiteit ervaren dan mannelijke. Dit komt niet overeen met de resultaten uit ons onderzoek: bij onze eerstejaars aanstaande leraren blijkt er geen verband tussen geslacht en de mate van ervaren spanningen in de professionele identiteit. Fontana en Abousserie (1993) vonden eveneens geen verschil in stressbeleving tussen mannelijke en vrouwelijke leraren hetgeen een indicatie kan zijn dat ook de spanningen in de professionele identiteit, waarmee stress gepaard gaat, door mannelijke en vrouwelijke aanstaande leraren mogelijk hetzelfde ervaren worden.

Spanningen in de professionele identiteit en de vooropleiding

Pillen (2013) vond geen invloed van vooropleiding op de mate waarin de spanningen in de professionele identiteit ervaren worden. In tegenstelling tot Pillen, blijkt uit onze resultaten dat de ervaren spanning bij de thema's 1 (op leren gerichte professionele versus persoonlijke relatie) en 2 (aanstaande versus beginnende leraar), beide variëren met de vooropleiding. Naarmate aanstaande leraren een hogere vooropleiding hebben, waarbij mbo de laagste en vwo de hoogste is, ervaren aanstaande leraren meer spanningen in de professionele identiteit. Dit resultaat sluit mogelijk aan bij de constatering van Geerdink en Derks (2007) dat het Pabocurriculum 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 spanningen in de professionele identiteit van aanstaande leraren met een vwo- dan met een mbo- of havo-vooropleiding.

In ons onderzoek werd een relatie gevonden tussen ervaren spanning en de genoten vooropleiding.

Aanbevelingen voor lerarenopleidingen en onderzoek

De uit dit onderzoek verkregen inzichten in de spanningen in de professionele identiteit, kunnen een praktische bijdrage leveren voor de inrichting van de lerarenopleidingen. Ten eerste draagt het invullen van beide vragenlijsten in combinatie met het nabespreken ervan, bij tot bewustwording van de eigen spanningen van de aanstaande leraren en hun relatie met de leerlingen. Deze bewustwording kan leiden tot het expliciteren van hun persoonlijke opvattingen en waarden als professional. Het invullen van de vragenlijsten draagt dan 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, kan de ruimte voor ontwikkeling van de identiteit van aanstaande leraren verder versterkt worden. Deze dialoog heeft ook binnen de setting van dit onderzoek plaats gevonden, waarop zowel docenten als aanstaande leraren positief reageerden. De inzichten in verbanden tussen spanningen in de professionele identiteit en de leraar-leerlingrelatie kunnen lerarenopleiders helpen eerstejaars aanstaande leraren adequaat te begeleiden wanneer zij spanningen in de professionele identiteit ervaren. In een vervolgonderzoek zou nagegaan kunnen worden hoe met aanstaande leraren het best in dialoog gegaan kan worden. Hierbij kunnen interviews en groepsinterviews afgenomen worden om meer diepgaand zicht te krijgen op de door aanstaande leraren ervaren spanningen in de professionele identiteit en de ervaringen met interventies van de lerarenopleiders. Gezien de overlap die we tussen de verschillende spanningsthema's hebben gevonden moet het bij die interventies in de praktijk niet gaan om het leren omgaan met slechts één specifieke spanning, maar met meerdere spanningen die met elkaar interfereren. Hier zal in de begeleiding van aanstaande leraren rekening mee moeten worden gehouden.

Ten tweede kunnen lerarenopleidingen binnen hun huidige curriculum aandacht besteden aan het leren omgaan met spanningen in de professionele identiteit. Zo kunnen lerarenopleiders aanstaande leraren met dezelfde spanningen met elkaar in dialoog laten gaan, elkaar laten observeren in de stage en hen samen interventies laten bedenken en ontwikkelen, om hen te leren omgaan met de betreffende spanningen. Mogelijk kan zo bijgedragen worden aan de 'agency' van aanstaande leraren met betrekking tot hun professionele identiteit (Beijaard & Olsen, 2013; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013). Ook kunnen lerarenopleiders met elkaar in gesprek gaan over de wijze waarop zij de ontwikkeling van de professionele identiteit in hun onderwijsaanbod terug kunnen laten komen. Daarbij zou input vanuit onderzoek naar de mate waarin spanningen in de professionele identiteit ervaren worden door tweede-, derde- en vierdejaars aanstaande leraren nuttig zijn. Inzicht in de mate waarin eerste- tot en met vierdejaars aanstaande leraren de spanningen in de professionele identiteit ervaren en de verschillen daarin, kunnen aanknopingspunten geven voor passende begeleiding in de verschillende opleidingsfasen. Dit kan mogelijk leiden tot aanpassingen van het huidige curriculum van lerarenopleidingen gericht op versterking van de professionele identiteitsontwikkeling van aanstaande leraren.

Referenties

- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., & Olsen, B. (2013, July 1-5, 2013). *The role of agency in becoming and being a teacher (symposium)*. Paper presented at the ISATT conference 'Excellence of teachers? Practice, policy, research', Ghent.
- Den Brok, P.J., Van der Want, A.C., Beijaard, D., & Wubbels, Th. (2013). The interpersonal dimension in the classroom: A model of teachers' interpersonal role identity, appraisal and teacher-student relationships. In A. Gallant & M. Newberry (Eds.), *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning* (pp. 141-159) (19 p.). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Breklemans, M. (1989). *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. Utrecht: W.C.C.

- Brekelmans, M. (2010). *Klimaatverandering in de klas*. Oratie Universiteit Utrecht, Utrecht. Retrieved from <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/44903>
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2005). Teacher relationships across the career. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 55-71.
- 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
- 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.
- 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.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261-270.
- Geerdink, 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.
- 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). Arbeids-satisfactie 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., Brekelmans, M., Brok, P. den, Levy, J., Mainhard, T., & Tartwijk, J. van (2012). Let's make things better: Developments in research on interpersonal relationships in education. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal Relationships in Education* (pp. 225-250). Rotterdam: Sense Publishers.
- 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.

