



Masterthesis

De professionele identiteit van docenten binnen het voortgezet onderwijs

Een kwalitatief onderzoek naar de factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten, die werken in het voortgezet onderwijs, met als sleutelactoren de docenten die binnen Quadraam werkzaam zijn.



Gegevens

Naam:	BEd M.A. (Max) Bakker
Studentnummer:	1029870
Instantie:	Radboud Universiteit Nijmegen
Faculteit:	Faculteit der Managementwetenschappen
Studie:	Master Bestuurskunde
Specialisatie:	Publiek Management
Thesisbegeleidster RU:	Dr. S.A.C. Keulemans
Onderzoeksorganisatie:	Centraal Bureau Quadraam
Afdeling:	HRM (Quriuz)
Stagebegeleidster:	BEd L. Baars

Dankwoord

Hierbij treft u mijn masterthesis ‘*de professionele identiteit van docenten binnen het voortgezet onderwijs*’. Het onderzoek is uitgevoerd ter afronding van mijn Master Bestuurskunde aan de Radboud Universiteit te Nijmegen, met als specialisatie Publiek Management. Het betreft een verklarend onderzoek dat heeft plaatsgevonden binnen de scholenstichting Quadraam. Het is in het bijzonder uitgevoerd voor de afdeling HRM van het centraal bureau, met daaronder de huisacademie Quriuz. Doordat ik mijn onderzoek binnen Quadraam heb mogen uitvoeren heb ik als docent schei- en natuurkunde mijn passie voor het onderwijs en mijn bestuurskundige interesses en ambities kunnen combineren.

Er zijn veel mensen die mij de afgelopen zeven maanden hebben ondersteund en hebben bijgedragen aan de realisatie van dit onderzoek. Ik wil graag iedereen die betrokken is geweest bij dit onderzoek bedanken en mijn specifieke dankwoord richten aan een aantal personen in het bijzonder. In eerste instantie wil ik Shelena Keulemans bedanken voor haar begeleiding, tijd en de Skype-gesprekken die zeker hebben bijgedragen aan de kwaliteit van deze thesis. Ook wil ik graag Erika Diender & Patrick Eckringa bedanken voor het bieden van een stage- en onderzoeksplaats en de inspirerende gesprekken die op voorhand hebben plaatsgevonden. Daarnaast wil ik Lobke Baars bedanken voor de omarming van mij en mijn onderzoek, haar betrokkenheid, het sparren en de begeleiding tijdens onze wekelijkse gesprekken. Dit heeft niet alleen het onderzoek, maar ook zeker mij persoonlijk, ondersteund in dit proces. Het Quriuz-team als geheel wil ik bedanken voor hun openheid als het aankomt op vragen over hun werkzaamheden. Hoewel de stage veelal thuis heeft plaatsgevonden heb ik mij mede door de dagopeningen altijd welkom gevoeld en het gevoel gehad dat ik deel uit maakte van het team. Verder wil ik mijn vriendin Lisa Zonnenberg, mijn ouders en andere familieleden bedanken voor alle mentale steun. Ook wil ik alle docenten die hebben meegewerkt aan dit onderzoek bedanken voor hun medewerking, openheid en hun kwetsbare opstelling tijdens de interviews die hebben bijgedragen aan diepgang in dit onderzoek. Zeker in deze bijzondere tijden waarin het onderwijs in hoog tempo een digitaliseringsslag dient te maken, waardeer ik het dat zij de moeite hebben genomen om voor mij en dit onderzoek tijd vrij te maken.

Tot slot wil ik bij deze iedereen die de tijd neemt om mijn scriptie door te lezen, veel leesplezier toewensen.

Maximiliaan Alois Bakker (BEd)

Ede, december 2020

Samenvatting

In deze studie is de professionele identiteit van docenten in het VO onderzocht binnen de docentenpopulatie van Quadraam. De volgende onderzoeksvraag stond daarbij centraal: *Welke factoren bieden een verklaring voor de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten in het voortgezet onderwijs die werkzaam zijn binnen Quadraam?* Een vijftal deelvragen vormden hierbij de basis om zo, op een systematische wijze, een antwoord te verkrijgen.

Uit de academische literatuur is afgeleid wat verstaan wordt onder een professionele identiteit. Vervolgens zijn uit de literatuur een zestal factoren verkregen die een bevorderend of reducerend effect kunnen hebben op de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Het gaat om de factoren: kritisch zelfreflecterend vermogen, openheid, agentschap, vermogen om betekenis te geven, ontwikkelgerichte cultuur en evenwicht in identificatie en separatie. Hieruit zijn een aantal indicatoren voortgekomen die centraal hebben gestaan bij de dataverzameling van dit onderzoek.

De data die heeft geleid tot een antwoord op de onderzoeksvraag is verzameld met behulp van 26 semigestructureerde kwalitatieve interviews afgenomen van docenten die werkzaam zijn op het Liemers College, Probus, Olympus College, Stedelijk Gymnasium Arnhem en het Westeraam. De verschillende scholen, alsmede de docenten, representeren de volledige scholen- en docentenpopulatie binnen zowel Quadraam als Nederland. De verzamelde data is geanalyseerd met behulp van het programma ATLAS.ti en de antwoorden van de respondenten zijn ingeschaald op vooraf opgestelde waarden om zicht op de algemene tendens te krijgen.

Er zijn enkele hiaten geconstateerd in de professionele identiteit van docenten in het VO. Zo bleken er bij bepaalde indicatoren knelpunten te bestaan, waardoor er bij de ontwikkeling van de professionele identiteit nog winst te behalen is. Docenten streven nog geregeld alleen de eigen voorkeuren na, waardoor er nauwelijks sprake is van verwevenheid met de voorkeuren van de school omtrent de manier van lesgeven. Daarbij staat ook de persoonlijke ontwikkeling, die docenten vanuit de eigen voorkeuren doormaken, onder druk. De factor 'kritisch zelfreflecterend vermogen' biedt hiervoor een verklaring en heeft in dit geval grotendeels een reducerende invloed. Hoewel er met regelmaat gereflecteerd wordt, gebeurt dit nauwelijks op de eigen vakkennis, systematiek ontbreekt en alternatieve werkwijzen van collega-docenten worden nauwelijks in overweging genomen. Daarnaast biedt 'openheid' een verklaring voor de huidige stand van zaken met betrekking tot de professionele identiteit, omdat docenten weinig van gedachten wisselen met docenten die een andere werkwijze hebben. Dit beperkt de eigen ontwikkeling en reduceert daarmee de professionele identiteitsontwikkeling. 'Agentschap' bij ontwikkeling biedt daarentegen deels een positieve verklaring voor de professionele identiteitsontwikkeling. Doordat de mogelijkheid om de eigen ontwikkeling vorm te geven groot is, stimuleert dat, vanuit de eigen voorkeuren, de eigen ontwikkeling. De afwezigheid van een 'ontwikkelgerichte schoolcultuur' beperkt de professionele identiteitsontwikkeling en biedt ook een verklaring. Docenten benaderen elkaar namelijk nauwelijks over de eigen ontwikkeling. Bijkomend is gebleken dat veelal de tijd ontbreekt voor de eigen ontwikkeling omdat andere taken prioriteit krijgen. Het 'vermogen om betekenis te geven' biedt daarentegen weer een positieve verklaring voor de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Dit omdat docenten veelal zichzelf herkennen in de manier zoals zij lesgeven en hier voldoening en energie uit halen. De factor 'evenwicht in identificatie en separatie' biedt eveneens een verklaring voor de stand van zaken met betrekking tot de ontwikkeling van een professionele identiteit. Het heeft deels een positieve en deels een negatieve associatie met de huidige staat van de professionele identiteit. Zowel identificatie als separatie vindt plaats en bevordert de professionele identiteitsontwikkeling. Echter, de balans ontbreekt vaak daar separatie de overhand heeft. Dit sluit aan bij het feit dat docenten met name hun eigen voorkeuren naleven waardoor de verwevenheid met gemeenschappelijke voorkeuren in het geding komt en er juist bij dat aspect van de professionele identiteit een lacune bestaat.

Verder (longitudinaal of kwantitatief) onderzoek is noodzakelijk om de professionele identiteitsontwikkeling van docenten, van tijd tot tijd of op grotere schaal inzichtelijk te maken.

Inhoud

1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Doel- en vraagstelling	8
1.3 Voorbeschouwing theoretisch en methodologisch kader	8
1.4 Maatschappelijke relevantie	9
1.5 Wetenschappelijke relevantie	9
1.6 Leeswijzer	10
2. Beleidskader	11
2.1 Organisatiestructuur van Quadraam	11
2.2 De visie en strategie van Quadraam	12
2.3 HRM op het centraal bureau	13
3. Theoretisch kader	14
3.1 Professionele identiteit	14
3.1.1 <i>Identiteit</i>	14
3.1.2 <i>Professionalisme</i>	15
3.1.3 <i>Professionele identiteit in het onderwijs</i>	16
3.2 Factoren professionele identiteitsontwikkeling	18
3.2.1 <i>Kritisch zelfreflecterend vermogen</i>	18
3.2.2 <i>Openheid</i>	20
3.2.3 <i>Agentschap</i>	21
3.2.4 <i>Vermogen om betekenis te geven</i>	22
3.2.5 <i>Ontwikkelgerichte cultuur</i>	23
3.2.6 <i>Evenwicht in separatie en identificatie</i>	25
3.3 Samenvatting theoretisch kader	25
4. Methodologisch kader	27
4.1 Onderzoeksstrategie	27
4.2 Methode van dataverzameling	28
4.2.1 <i>De keuze voor interviews</i>	28
4.2.2 <i>Semigestructureerd</i>	28
4.2.3 <i>Opbouw en afname</i>	29
4.3 Selectie onderzoekseenheden	30
4.3.1 <i>Quadraamscholen</i>	31
4.3.2 <i>Respondenten</i>	33
4.4 Operationalisatie	36
4.5 Data-analyse	42
4.6 Methodologische kwaliteit	43

4.6.1 Betrouwbaarheid	43
4.6.2 Validiteit	44
4.7 Samenvatting methodologisch kader	45
5. Analyse en resultaten	46
5.1 De professionele identiteit	46
5.1.1 Zelfkennis.....	46
5.1.2 Verwevenheid	47
5.1.3 Professionaliteit.....	49
5.1.4 Resumé professionele identiteit	50
5.2 Kritisch zelfreflecterend vermogen.....	50
5.2.1 Reflectie inhoud	50
5.2.2 Systematische reflectie	51
5.2.3 Kritisch afwegen.....	52
5.2.4 Reflectie doel	52
5.2.5 Resumé kritisch zelfreflecterend vermogen	53
5.3 Openheid	53
5.3.1 Alternatieve inzichten	53
5.3.2 Overwegen verandering	54
5.3.3 Resumé openheid	55
5.4 Agentschap	55
5.4.1 Keuzevrijheid bij ontwikkeling	55
5.4.2 Zelfstandigheid	57
5.4.3 Resumé agentschap	57
5.5 Vermogen om betekenis te geven	58
5.5.1 Verbinding	58
5.5.2 Werk-privé balans	58
5.5.3 Voldoening.....	59
5.5.4 Resumé vermogen om betekenis te geven	60
5.6 Ontwikkelgerichte cultuur.....	60
5.6.1 Eenduidige normen & waarden.....	61
5.6.2 Gedrag.....	61
5.6.3 Resumé ontwikkelgerichte cultuur	63
5.7 Evenwicht in identificatie en separatie	63
5.7.1 Gemeenschappelijkheid.....	63
5.7.2 Eigenheid.....	64
5.7.3 Evenwicht	65
5.7.4 Resumé evenwicht in identificatie en separatie	66

6.	Conclusie en discussie	67
6.1	Discussie	67
	<i>6.1.1 Inhoudelijke discussie.....</i>	<i>67</i>
	<i>6.1.2 Theoretische limitaties</i>	<i>69</i>
	<i>6.1.3 Methodologische limitaties.....</i>	<i>69</i>
6.2	Conclusie	71
6.3	Praktische implicaties	72
6.4	Vervolgonderzoek.....	72
7.	Aanbevelingen Quadraam	74
8.	Literatuurlijst	76
9.	Bijlagen.....	83
9.1	Bijlage 1: Analyse docenten Quadraam	83
	<i>9.1.1 Figuur 4: Aantal docenten naar geslacht.....</i>	<i>83</i>
	<i>9.1.2 Figuur 5: Aantal docenten per leeftijdscategorie.....</i>	<i>83</i>
	<i>9.1.3 Figuur 6: Aantal docenten naar functie</i>	<i>84</i>
9.2	Bijlage 2: Respondentenlijst	85
9.3	Bijlage 3: Interviewhandleiding	86
9.4	Bijlage 4: Voorbeeld codeerproces.....	89

Figuren		Pagina
1	Organogram Quadraam	12
2	De professionele identiteit	18
3	Conceptueel model	26
4	Aantal docenten naar geslacht	83
5	Aantal docenten per leeftijdscategorie	83
6	Aantal docenten naar functie	84

Tabellen		Pagina
1	Beschrijvende gegevens Quadraam	11
2	Beschrijving Quadraamscholen	31
3	Kenmerken geselecteerde scholen	33
4	Geanonimiseerde respondentenlijst	85
5	Kenmerken geselecteerde docenten	35
6	Operationalisatie hoofdvariabele	37
7	Operationalisatie factoren	38
8	Voorbeeld codeerproces	89
9	Voorbeeld toegekende waarde	43

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Een professionele identiteit wordt gezien als een werkhouding of zelfbeeld (Ibarra & Schein in Slay & Smith, 2011). Hierin zijn onder andere ervaring en persoonlijke motivatie te herkennen. Professionele identiteitsontwikkeling krijgt nog te weinig aandacht, terwijl daar wel noodzaak toe is (Ruijters, 2015). In verband met de maatschappelijke veranderingen en het vergroten van de inhoudelijke vakkennis, die elkaar in een hoog tempo opvolgen en van steeds groter belang is, wordt van medewerkers in toenemende mate een voortdurende ontwikkeling en veerkracht verlangd (WRR, 2013). Medewerkers die een professionele identiteit (door-)ontwikkelen, zijn beter in staat om zichzelf in het werk sturing te geven en slagen er beter in om excellente prestaties te leveren (Ruijters, 2015). Daarnaast zijn zij veerkrachtiger en beter in staat om vanuit hun eigen zelfbeeld en expertise mee te bewegen met veranderingen. Hiermee wordt de noodzaak tot het ontwikkelen van een professionele identiteit ook steeds groter (Ruijters, 2015).

Ook in het onderwijs doet zich het probleem voor dat de ontwikkeling van een professionele identiteit bij docenten en het belang daarvan, nog geregeld miskend en onderbelicht blijft (Onderwijsraad, 2013b). Kwalitatief goed onderwijs is, in een snel veranderende kenniseconomie zoals de Nederlandse, van groot belang om er zeker van te zijn dat leerlingen daadwerkelijk kwalitatief zo goed mogelijk onderwijs genieten (Coonen, 2005; WRR, 2013). Hierbij zijn excellente docenten noodzakelijk. Docenten moeten zich daarom blijven ontplooiën en hun professionele identiteit (door-)ontwikkelen om zo de maatschappelijke verandering bij te kunnen houden (Onderwijsraad, 2013b; Coonen, 2005). Er moet daarom in de opleiding, maar ook daarna, kritisch en voortdurend gekeken worden naar de professionele ontwikkeling van docenten vanuit het perspectief van de professionele identiteit, aldus Beijaard, Meijer & Schellings in Dengerink, Ostenk & Van der Meij (2020). De visie op leren en ontwikkelen is tot nog toe vaak te veel gericht op kunde, terwijl het samenspel tussen persoonlijke en inhoudelijke factoren in de vorm van een professionele identiteit belangrijk is. Dit bevordert namelijk de ontwikkeling van docenten en zorgt voor een kwaliteitsverbetering van het onderwijs (Onderwijsraad, 2013a; Onderwijsraad, 2013b).

In docentenopleidingen wordt er inmiddels aandacht besteed aan de ontwikkeling van een professionele identiteit bij beginnend docenten (Platform Samen Opleiden & Professionaliseren, z.d.). De professionele identiteit blijft na afronding van de lerarenopleiding gedurende de loopbaan niet vanzelfsprekend aanwezig (Kelchtermans, 2012). Professionele identiteit is, wellicht tegen de verwachting in, een dynamisch en voorlopig begrip (Kelchtermans, 2012; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Het is onderhevig aan verandering en persoonlijke ontwikkeling blijft noodzakelijk voor het behouden van een professionele identiteit. Hiervoor is het noodzakelijk dat schoolbesturen weten op welke manier zij kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten.

Het bestuursbureau van de Gelderse Onderwijsgroep Quadraam, in het bijzonder de afdeling HRM, ziet de noodzaak van een professionele identiteit bij docenten en vraagt zich af op welke manier zij de ontwikkeling van een professionele identiteit bij docenten op Quadraamscholen kunnen bevorderen. De professionele identiteit van docenten is een belangrijk agendapunt voor hen, omdat dit het dagelijks handelen van docenten richting geeft en de kwaliteit van het onderwijs bevordert (Quriuz, 2018). In dit onderzoek zal daarom de focus liggen op de factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van de professionele identiteit bij docenten (zowel ervaren als startbekwaam) binnen het voortgezet onderwijs (VO).

1.2 Doel- en vraagstelling

Het doel van dit onderzoek is om de staat van de professionele identiteit van docenten binnen het voortgezet onderwijs te verklaren op basis van de factoren die vanuit de academische literatuur mogelijkwerijs bijdragen aan de ontwikkeling hiervan. Dit ten einde Centraal Bureau Quadraam te adviseren op welke manier de afdeling HRM de professionele identiteitsontwikkeling bij docenten op Quadraamscholen kan verbeteren. Hieruit is de volgende onderzoeksvraag voortgekomen:

Welke factoren bieden een verklaring voor de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten in het voortgezet onderwijs die werkzaam zijn binnen Quadraam?

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat wordt er volgens de academische literatuur verstaan onder een professionele identiteit van docenten binnen het voortgezet onderwijs?
2. Welke factoren dragen volgens de academische literatuur bij aan de ontwikkeling van een professionele identiteit bij docenten binnen het voortgezet onderwijs?
3. Hoe is het op dit moment gesteld met de professionele identiteit van docenten binnen Quadraam?
4. In hoeverre zijn de factoren uit de academische literatuur, die mogelijkwerijs blijken bij te dragen aan de professionele identiteitsontwikkeling, op dit moment aanwezig bij docenten binnen Quadraamscholen?
5. Bieden de geselecteerde factoren een verklaring voor de staat van de professionele identiteit van docenten binnen Quadraamscholen?

1.3 Voorbeschouwing theoretisch en methodologisch kader

Er wordt een literatuurstudie uitgevoerd om de eerste twee deelvragen te kunnen beantwoorden. Daarbij wordt voornamelijk gebruik gemaakt van sociaalpsychologische theorieën op het gebied van de identiteitsleer, ontwikkelingstheorieën en theorieën specifiek gericht op de identiteit van docenten. In eerste instantie wordt aan de hand van deze literatuur bepaald wat er onder een professionele identiteit verstaan wordt. Vervolgens worden er uit de literatuur factoren afgeleid die bijdragen aan de professionele identiteitsontwikkeling van docenten.

Deelvraag drie, vier en vijf zullen worden beantwoord op basis van informatie verkregen uit empirisch onderzoek. Het onderzoek is te typeren als een verklarend onderzoek. Daarbij wordt gebruik gemaakt van een deductieve en kwalitatieve onderzoeksmethodiek. De informatie wordt verkregen met behulp van semigestructureerde interviews met verschillende docenten binnen het VO. Hiervoor zijn docenten van vijf verschillende Quadraamscholen uitgenodigd. De scholen en de docenten zijn geselecteerd op basis van een doelgerichte steekproef, zodat zij samen een representatief beeld vormen van de doelpopulatie binnen Quadraam. De geselecteerde docenten worden geïnterviewd aan de hand van een interviewhandleiding. Hierbij vormen de factoren die zijn gedestilleerd uit de literatuur een leidraad. De expliciete vormgeving en uitvoering van dit onderzoek worden later in het methodologisch kader beschreven.

1.4 Maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek is maatschappelijk relevant omdat het bijdraagt aan de mogelijkheden waarop scholen de ontwikkeling van een professionele identiteit bij docenten kunnen verbeteren, om zo kwalitatief sterkere leraren en daarmee kwalitatief nog beter onderwijs te realiseren (Onderwijsraad, 2013a; Onderwijsraad, 2013b; OCW, 2011; OCW, 2019).

Als in de aanleiding beschreven, moet de professionele identiteit van medewerkers meer aandacht krijgen (Ruijters, 2015). Het zorgt voor veerkracht en geeft medewerkers richting om vanuit hun eigen identiteit bezig te zijn met professionele ontwikkeling. Maatschappelijke veranderingen werken door in het onderwijs en ook vakinhoudelijk veranderen zaken snel (Onderwijsraad, 2013b, p. 9-11). Scholen en docenten moeten hierbij blijven aansluiten. Daar waar docenten als sleutelactoren fungeren binnen een kennissamenleving is de ontwikkeling van een professionele identiteit belangrijk (Onderwijsraad, 2013b, p. 11&31; Coonen, 2005). Het ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW) (2011) geeft aan dat kwaliteitsverbetering van het onderwijs centraal moet komen te staan. Kwaliteitsverbetering van het onderwijs vraagt om een versterking van kwalitatief goede leraren (Onderwijsraad, 2013a; OCW, 2011). Het is daarom belangrijk dat docenten zich blijven ontwikkelen en kunnen meebewegen met maatschappelijke verandering.

De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek uit zich in de baten die verbonden zijn aan een verbetering van de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Een professionele identiteit bij docenten is van belang voor een flexibele en leergierige houding, die noodzakelijk is om maatschappelijke ontwikkelingen bij te kunnen houden (Ruijters, 2015). Het ontwikkelen van een professionele identiteit draagt op deze manier bij aan kwalitatief sterke leraren en een kwaliteitsverbetering van het onderwijs (Onderwijsraad, 2013a; Onderwijsraad, 2013b; OCW, 2011; OCW, 2019). Docenten dragen bij aan een kennisbasis bij de jeugd, zodat jongeren met de opgedane kennis de toekomst zo goed mogelijk toegerust tegemoet kunnen treden. Voor docenten zelf is dit relevant omdat ze hierdoor ervaren dat ze kwalitatief hoogstaand werk leveren. Dit bevordert tevens de zingeving (Ruijters, 2015). Docenten worden namelijk, in vergelijking met andere niet-publieke sectoren, relatief sterk gemotiveerd door de maatschappelijke bijdrage die zij leveren (Steijn & Leisink, 2009). Goed werk afleveren draagt bij aan zelfwaardering en de erkenning van het werk (OCW, 2011; OCW, 2019). Veerkracht, een flexibele houding, draagt bovendien bij aan het welbevinden van medewerkers (Houtman, Kraan, & Venema, 2019). Het verlaagt de kans op een eventuele burn-out bij docenten waarmee ook de maatschappij indirect gebaat is. Tot slot verkleint een ontwikkelde professionele identiteit de kans op uitstroom van docenten uit het onderwijs en vermindert daarmee het toenemende lerarentekort in Nederland (Schepens, Aelterman, & Vlerick, 2009; OCW, 2019).

Met behulp van de uitkomst van dit onderzoek kan de afdeling HRM, binnen Centraal Bureau Quadraam, bijdragen aan een verbetering van de ontwikkeling van een professionele identiteit bij docenten. Tenslotte zou dit onderzoek, en de daarbij gegeven adviezen, bij bewezen effectiviteit de basis kunnen vormen voor herhaling binnen andere scholen. Uiteindelijk draagt dit onderzoek daarmee mogelijk zelfs landelijk bij aan kwalitatief sterkere leraren die zichzelf kennen. Hierbij is dan niet alleen het onderwijs, de leerlingen maar ook de beroepsgroep, de maatschappij in het algemeen en de docent zelf gebaat.

1.5 Wetenschappelijke relevantie

De wetenschappelijke relevantie blijkt uit het feit dat dit onderzoek aansluit bij eerder onderzoek naar professionele identiteitsontwikkeling. Verschillende onderzoekers tonen aan dat er nog weinig bekend is over de professionele identiteitsontwikkeling bij (ervaren) docenten in het onderwijs (Schellings, Van

der Want, & Mommers, 2019; Beijaard, 2019). Meer inzicht is wenselijk omdat een professionele identiteit bij (ervaren) docenten niet vanzelfsprekend behouden blijft. Er moet onderzocht worden hoe deze behouden blijft, dan wel vergroot kan worden.

Onderzoek naar de professionele identiteit van medewerkers wordt steeds interessanter voor begeleiders en organisatiedeskundigen om leer- en ontwikkelingsvoorkeuren van medewerkers te duiden en hierop in te spelen (Ruijters, 2015, p. 11-15). In de publieke sector lijkt onderzoek naar de ontwikkeling van een professionele identiteit van medewerkers in de zorg en het onderwijs steeds vaker plaats te vinden. Sinds de jaren '90 heeft de professionele identiteit van docenten zich ontwikkelt tot een populair onderzoeksonderwerp binnen het onderwijs (Beijaard et al., 2004). Vanaf dat moment is er in toenemende mate onderzoek gedaan naar de professionele identiteit van docenten.

Eerdere onderzoeken hebben zich in eerste instantie vaak gericht op het definiëren van professionele identiteit omdat definities beperkt voorhanden waren en vaak erg ambigu waren (Beijaard et al., 2004). Hierop volgend kwam de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten centraal te staan. Onderzoek heeft aangetoond dat de lerarenopleiding hier een grote rol in speelt (Beijaard, 2019, p. 9). Onderzoek richt zich hierdoor vaak op het zogenoemde identiteitsleren van docenten in opleiding. Daarnaast laat onderzoek zien dat professionele identiteitsontwikkeling een continu proces is dat niet stopt na afronding van de lerarenopleiding (Beijaard et al., 2004; Kelchtermans, 2012). Derhalve is het ook van belang om onderzoek te verrichten naar de professionele identiteitsontwikkeling van docenten in het werkend leven.

Onderzoek naar factoren die bijdragen aan ontwikkeling van een professionele identiteit bij (ervaren en startbekwame) docenten werkend in het VO, is nog zeer beperkt voorhanden. Zo geven Schellings et al. (2019) aan dat vervolgonderzoek naar de identiteitsontwikkeling van docenten op de werkplek zinvol zou zijn. Daarin zou het volgens hen waardevol zijn om in kaart te brengen welke elementen in ontwikkelingsactiviteiten in de praktijk van invloed zijn op het ontwikkelen van een professionele identiteit. Dit soort onderzoeken zouden dan, naast verklarende, ook evaluatieve onderzoeksvragen kunnen bevatten. De resultaten van dit onderzoek zijn van toegevoegde waarde voor de wetenschap omdat er verklaard wordt welke factoren bijdragen aan de verdere ontwikkeling van een professionele identiteit van 'werkende' docenten. Tot nog toe is hiernaar weinig onderzoek gedaan (Beijaard, 2019).

1.6 Leeswijzer

Als vervolg op de inleiding wordt in hoofdstuk twee het beleidskader beschreven. Hierin wordt Quadraam als onderwijsgroep beschreven en wordt aandacht besteed aan de HRM-afdeling op het centraal bureau. In hoofdstuk drie wordt het theoretisch kader omschreven waarin het gaat over de professionele identiteit en de factoren die bijdragen aan de ontwikkeling daarvan. In hoofdstuk vier staat de methodologische onderbouwing beschreven. Hierin wordt onder andere duidelijk toegelicht waarom er voor een bepaalde methode van dataverzameling is gekozen. Tevens vindt hierin de operationalisering plaats. In hoofdstuk vijf worden de resultaten van de geïnterviewde docenten weergegeven. Nadien volgen in hoofdstuk zes de conclusie en discussie waarin antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek. Tenslotte worden er in hoofdstuk zeven aanbevelingen gedaan ten behoeve van de scholenstichting Quadraam.

2. Beleidskader

Dit hoofdstuk bestaat uit drie paragrafen waarin in eerste instantie de organisatiestructuur van Quadraam beschreven wordt. Hierin wordt onder andere het organogram weergegeven. Hierop volgt een paragraaf met de visie en strategie van Quadraam. Daarin staat onder andere wat Quadraam kenmerkt en hoe zich dit uit in het strategisch beleidsplan. In de laatste paragraaf staat de afdeling HRM op het bestuursbureau centraal daar voor deze afdeling aanbevelingen gegeven worden.

2.1 Organisatiestructuur van Quadraam

Stichting Quadraam is een Gelderse onderwijsgroep waar veertien middelbare scholen onder vallen. De Quadraamscholen bevinden zich in Arnhem, de Liemers en de Overbetuwe. De meeste scholen bevinden zich in de regio Arnhem-Noord en Arnhem-Zuid. Ruim 13.000 leerlingen volgden in 2018 VO op een van deze scholen (Quadraam, 2019). Het onderwijsaanbod op de Quadraamscholen loopt zeer uiteen. Zo kan onder andere op het Symbion en Probus praktijkonderwijs gevolgd worden, terwijl op het Stedelijk Gymnasium Arnhem het gymnasium gevolgd kan worden. In Tabel 1 zijn de beschrijvende gegevens van alle scholen die onder Quadraam vallen weergegeven. In Figuur 1 zijn daarnaast alle veertien scholen, die deel uit maken van de onderwijsgroep Quadraam, in het organogram weergegeven. Al met al kunnen leerlingen die het praktijkonderwijs, vmbo, mavo, havo, vwo of het gymnasium gaan volgen, kiezen voor een Quadraamschool (Quadraam, 2020a). Alle typen VO zijn daarmee binnen Quadraam beschikbaar. Dit onderwijs wordt gefaciliteerd door ongeveer 1.600 medewerkers, wat staat voor gemiddeld 1.180 voltijdbanen (Quadraam, 2020b). Deze groep bestaat voor het overgrote deel uit docenten. Zo zijn er ongeveer 1.200 docenten werkzaam binnen Quadraam (Quadraam, 2020b).

Quadraam heeft één bureau waar een aantal zaken overkoepelend geregeld worden. Dit wordt ook wel het bestuursbureau of Centraal Bureau Quadraam genoemd. Over het algemeen kan gezegd worden dat op dit bureau de continuïteit en kwaliteit van de bedrijfsvoering bewaakt wordt om zo docenten, en daarmee goed onderwijs aan leerlingen, te kunnen faciliteren. Financiën & Vastgoed, HRM, Kwaliteitsmanagement, Informatiemanagement en Communicatie zijn diensten die op afzonderlijke afdelingen van het bestuursbureau worden geregeld (Quadraam, 2019, p. 54). Hier wordt, onder andere in samenwerking met de medewerkers van de scholen, het strategisch beleidsplan ontwikkeld, welke voor alle veertien scholen de basis vormt in het dagelijks handelen en Quadraam als samenhangende gemeenschap karakteriseert. De afdelingen binnen Centraal Bureau Quadraam zijn er om dit soort overkoepelende processen te ondersteunen.

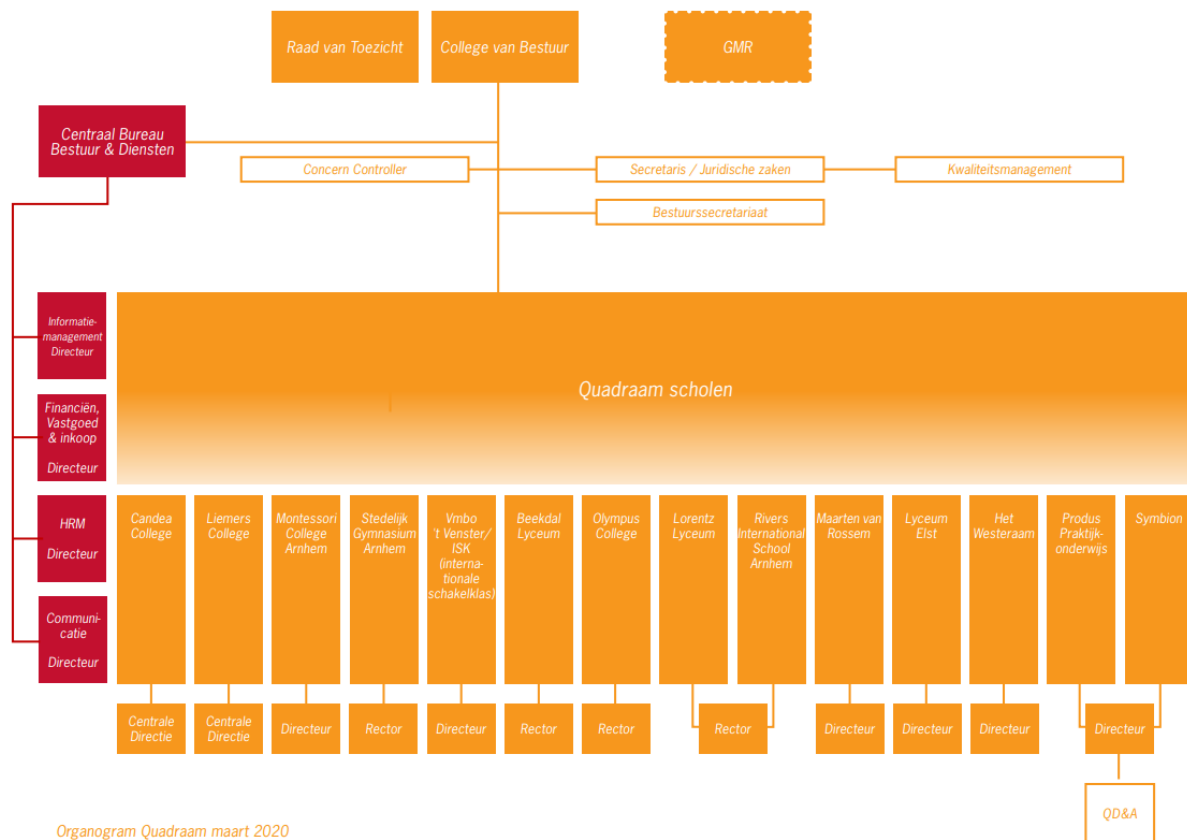
Tabel 1: Beschrijvende gegevens Quadraam

	Geografische ligging ¹	Onderwijsniveaus ¹	Aantal leerlingen ²	Aantal medewerkers ^{2,3}	Aantal docenten ²
Quadraam	De Liemers, Arnhem-Noord, Arnhem-Zuid & Overbetuwe	Praktijkonderwijs, vmbo-basis, vmbo-kader, vmbo-tl, mavo, havo, vwo, gymnasium	Tussen de 200 en 2400 per school	Tussen de 40 en 280 per school	Tussen de 20 en 200 per school

¹ Kenmerken als geografische ligging en onderwijsniveaus zijn afkomstig van de website van Quadraam (Quadraam, 2019; Quadraam, 2020a).

² Cijfers zijn op basis van de meest actuele beschikbare (niet publiekelijk toegankelijke) gegevens van Quadraam.

³ Aantal medewerkers is inclusief de docenten.



Figuur 1: Organogram Quadraam (Quadraam, 2020c).

2.2 De visie en strategie van Quadraam

Quadraam beschouwt het als haar maatschappelijke opdracht jongeren te leren om te floreren in een samenleving die in een hoog tempo verandert (Quadraam, 2019). Om dit te kunnen realiseren in een snel veranderende maatschappij moet Quadraam zich als onderwijsgroep zelf ook flexibiliseren en blijven ontwikkelen. Quadraam werkt daarom gericht toe naar de ‘lerende gemeenschap’, waarin iedere medewerker samenwerkingsgericht, omgevingsgericht en ondernemend handelt. Dit betekent concreet dat medewerkers zich richten op en toewerken naar, het onderwijs van de toekomst, elkaar ondersteunen en ook kijken naar dat wat zich buiten de school en in de maatschappij afspeelt.

Het strategisch beleidsplan dat voor 2015 tot en met 2020 is vastgesteld draagt de naam ‘Ruimte voor Talent’. Hierin beschrijft Quadraam dat ze zich richt op innovatie en professionalisering (Quadraam, z.d.). Binnen het strategisch beleidsplan zijn drie programmaliijnen uitgezet. Huisacademie Quriuz, gepersonaliseerd leren en leiderschap. Quriuz is ontstaan vanuit de gedachte dat docenten zich verder behoren te ontwikkelen. Hierop zal in de volgende paragraaf uitgebreider worden ingegaan. Het opzetten van een speciale programmaliijn voor het professionaliseren van docenten geeft aan dat Quadraam verder ontwikkelen als een belangrijk item ziet.

2.3 HRM op het centraal bureau

HRM houdt zich bezig met het ondersteunen, stimuleren en verkrijgen van veerkrachtige en bevrolog medewerkers. Daaronder worden onder andere docenten verstaan die zich bezig houden met de toekomst, tijdens verandering blijven functioneren en innoveren (Quadraam, 2019). Op deze manier zijn zij blijvend duurzaam inzetbaar.

Onder andere gezondheidsmanagement, flexibiliteit en mobiliteit zijn zaken waar HRM zich mee bezig houdt zodat docenten kunnen blijven functioneren en de kwaliteit van het onderwijs gewaarborgd blijft. Bij gezondheidsmanagement staat onder andere de werk-privé balans centraal. Het beleid, met daarin de kaders voor de gesprekcyclus op de scholen, wordt hier ook ontwikkeld. Dit is een cyclus waarin de leidinggevende op de verschillende scholen met docenten in gesprek gaan over hun persoonlijke ontwikkeling (Lorentz Lyceum, 2019). Daarbij staat de afstemming van de persoonlijke doelstellingen en die van de school centraal. Minstens één keer per jaar vindt er een gesprek plaats waarbij toekomstplannen gemaakt worden of waarbij wordt teruggeblkt op deze plannen en de jaarlijkse resultaten omtrent de eigen ontwikkeling (Lorentz Lyceum, 2019). Het is een proces waarin gesprekken elkaar opvolgen en zich jaarlijks herhalen. De leiderschapsprogramma's en activiteiten die bijdragen aan de groei van (nieuwe) schoolleiders wordt mede door HRM vormgegeven. Het leiden van veranderingsprocessen, begeleiding en ruimte bieden voor persoonlijke ontwikkeling staan in deze programma's centraal (Quriuz, z.d.). Ook samenwerking en betrokkenheid zijn kernthema's.

Quriuz, dat als team onder de afdeling HRM van Centraal Bureau Quadraam valt, werkt nauw samen met andere teams binnen HRM om verdere ontwikkeling en innovatie tijdens de carrière van docenten te waarborgen. Quriuz wordt ook wel de huisacademie van Quadraam genoemd daar zij tal van ontwikkelingsactiviteiten zoals workshops, lezingen, trainingen en cursussen aan docenten aanbieden. Zij coördineren het opleiden van studenten binnen Quadraam en spelen in op de ontwikkelingsbehoefte van de Quadraamscholen. Professionalisering, innovatie, opleiden en onderzoeken zijn daarmee de aspecten waar Quriuz zich mee bezig houdt (Quriuz, 2020).

Uit bovenstaande blijkt dat de eerder besproken visie en het strategisch beleidsplan zich uiten in de werkzaamheden van de afdelingen HRM en Quriuz op Centraal Bureau Quadraam. Niet alleen de ontwikkeling en het onderwijzen van leerlingen, maar ook de ontwikkeling van al het personeel, waaronder de docenten, staan bij Quadraam centraal.

3. Theoretisch kader

In eerste instantie wordt de term professionele identiteit nader toegelicht. Hierin komen verschillende visies op de professionele identiteit aan bod en zal duidelijk worden wat er in dit onderzoek verstaan wordt onder een professionele identiteit. Daarna wordt aangegeven welke factoren uit de literatuur zijn afgeleid en mogelijk bijdragen aan de ontwikkeling van de professionele identiteit. Zij zullen ieder in een afzonderlijke subparagraaf behandeld worden.

3.1 Professionele identiteit

Het begrip professionele identiteit is eigenlijk een combinatiebegrip van twee relevante begrippen in het kader van dit onderzoeksconcept, namelijk professionalisme en identiteit. Veel academici die onderzoek hebben gedaan naar de professionele identiteit of over dit onderwerp hebben geschreven erkennen dat (Beijaard et al., 2004). Beide concepten zullen, voordat de betekenis van professionele identiteit wordt verduidelijkt, eerst los van elkaar worden toegelicht binnen de context van het onderwijs om zo te duiden wat volgens de literatuur de relevantie is van beide onderwerpen.

3.1.1 Identiteit

Identiteit wordt door academici afkomstig uit verschillende disciplines op diverse manieren gedefinieerd en onderzocht waardoor het zich ontwikkelt tot een container-begrip (Ruijters, 2015). Hoewel het begrip identiteit hierdoor veel omvattend en door het psychologische karakter abstract is, zal worden toegelicht hoe in dit onderzoek tegen het concept 'identiteit' aangekeken wordt. Daarvoor zijn met name theorieën gericht op de identiteit van docenten en theorieën uit de sociale psychologie gebruikt.

Binnen de sociale psychologie wordt de identiteit beschreven als de wijze waarop mensen naar zichzelf kijken, waarbij zelfkennis een van de belangrijkste punten is (Oyserman, 2007; Baumeister, 2011). Het geeft aan wie iemand is en wat iemand uniek maakt (Beijaard et al., 2004; Oyserman, 2007). De genetische, religieuze of nationale identiteit zijn voorbeelden van subidentiteiten die hierin te onderscheiden zijn. Een hindoeïstische docent uit India geeft vanuit zijn achtergrond bijvoorbeeld anders les dan een christelijke docent uit Zeeland die op zijn beurt weer anders lesgeeft dan een atheïstische docent uit Groningen. De identiteit, als geheel van verschillende elementen, en het zelfconcept worden daarbij als overeenkomstige concepten behandeld (Oyserman, Elmore & Smith, 2012, p. 70&73-74; Baumeister, 1999). Beide refereren aan wat iemand belangrijk vindt en hoe iemand zichzelf ziet (Oyserman et al., 2012; Oyserman, 2007, p. 499). Het is datgene wat je over jezelf weet, zoals bijvoorbeeld de eigen sterke en zwakke kanten, persoonsgebonden opvattingen, kenmerken en persoonlijke voorkeuren. Eigenschappen, relaties en gedrag hebben hun oorsprong daarmee liggen in het zelfconcept (Oyserman et al., 2012, p. 69). Zelfconcepten en persoonlijkheid zijn daarmee onlosmakelijk verbonden met de betekenis van identiteit als geheel.

In een zelfconcept zijn de verschillende percepties die je van jezelf hebt met elkaar verbonden (Oyserman, 2007; Oyserman et al., 2012). Het geeft aan met welke groepen mensen binnen de maatschappij je jezelf identificeert, bij welke groep (beroepsgroep, collega's of hobbyisten bijvoorbeeld) je jezelf 'thuis' voelt en hoe je denkt dat je jezelf in verschillende situaties zou moeten gedragen. Zo denkt de ene docent met de corona-situatie mogelijk toch aan fysiek klassikaal lesgeven om zo meer persoonlijk contact te waarborgen, terwijl een andere docent met het oog op de veiligheid liever digitaal onderwijs op afstand verzorgt. Het gaat daarin dus om bepaalde persoonlijke voorkeuren. Het wordt beschreven als een mentaal construct en een sociaal product dat gedrag richting en acties kracht geeft (Oyserman et al., 2012, p. 74-78). Enerzijds wordt daarmee bedoeld dat het zich vormt in het brein, waar gedachten, cognitie en het geheugen bij betrokken zijn. Het nadenken over wat een

situatie met jou doet en wie jij wilt zijn, betekent dat je bezig bent met identiteitsontwikkeling (Oyserman et al., 2012, p. 71). Wanneer we onszelf (leren) begrijpen door te reflecteren, dan weten we waarom we bepaalde handelingswijzen aannemen en kunnen we zelfregulerend werken. Anderzijds is de identiteit te typeren als een sociaal product omdat een zelfconcept ook gevormd wordt door je omgeving waarbij anderen betrokken zijn (Oyserman et al., 2012, p. 76-77). Daarbij kan gedacht worden aan scholing, opvoeding, organisatiecultuur of de opinie van naasten over jou. Tenslotte geeft de identiteit handelingen kracht, want wanneer medewerkers zich bewust zijn van hun identiteit kunnen zij beter inschatten welke meerwaarde zij kunnen leveren (Baumeister, 2011; Ruijters, 2015). Keuzes die mensen maken zijn namelijk op de identiteit gebaseerd. Wanneer medewerkers een duidelijk zelfconcept hebben kunnen zij beter keuzes maken die congruent zijn met hun identiteit (Oyserman et al., 2012). Een zelfconcept wordt gezien als veranderlijk en stabiel (Oyserman, 2007, p. 501). Autobiografische aspecten als ervaringen, die de manier waarop je tegen jezelf aankijkt beïnvloeden, blijven bestaan en vormen het fundament voor het zelfconcept. Het zijn aspecten in je identiteit waar je voortdurend motivatie of kennis uit kunt putten (Oyserman et al., 2012, p. 70). Doordat daar echter steeds meer zelfkennis en ervaringen bijkomen en daarover nagedacht wordt, blijft het in ontwikkeling (Oyserman, 2007; Oyserman et al., 2012). Het zelfconcept en daarmee de identiteit is dus flexibel omdat het zich vormt naar de situatie. Een bepaalde keuze kan nu identiteitscongruent voelen terwijl dat in een andere situatie niet het geval is (Oyserman et al., 2012, p. 70).

De identiteit van docenten kan zoals hierboven beschreven, begrepen worden als een zelfconcept. Het gaat in het onderwijs dan om de vraag “Wie ben ik als docent en wat betekent dat voor mijn manier van lesgeven?” (Stenberg, 2010, p. 332; Schutz, Hong, & Francis, 2018). Zelfkennis, waaronder bijvoorbeeld de eigen sterke en zwakke kanten, en de uitwerking daarvan op de lessen, is hier een voorbeeld van. De identiteit van docenten, en daarmee de manier waarop zij naar zichzelf kijken, verandert en ontwikkelt zich gedurende de hele loopbaan (Beijaard et al., 2004, p. 107). In het onderwijs krijgt identiteitsleer, mede hierdoor, veel aandacht. Het zelfconcept van docenten beïnvloedt namelijk de wijze waarop docenten lesgeven (Beijaard et al., 2004; Schutz et al., 2018). De eigen voorkeuren met betrekking tot (bijvoorbeeld de didactische en pedagogische) werkwijze zijn daarmee afhankelijk van het zelfconcept van de docent. Tevens bepaalt het zelfconcept, in verband met de eerder besproken identiteitscongruentie, dat bepaalde delen uit de schoolvisie voor docenten belangrijker zijn dan andere en daardoor meer of minder aandacht krijgen. Daarnaast beïnvloedt het de manier waarop ze zich ontwikkelen en omgaan met veranderingen in het onderwijs zoals onderwijshervormingen of veranderende vakinhoud. Dit uit zich in het feit dat docenten die hun eigen identiteit kennen in tijden van slechte werkomstandigheden of onrust, beter in staat zijn om met een positieve en open blik te werk te gaan (Moore & Hofman, 1988). Ondanks het dynamische karakter zorgt het voor enige stabiliteit waardoor zij beter om kunnen gaan met veranderingen op de werkvloer.

3.1.2 Professionalisme

Professionalisme is een populair onderzoeksonderwerp, waar begrippen als *professional* en professionalisering naast professionele identiteit gebruikt worden (Beijaard et al., 2004). In dit onderzoek is het van belang om het onderscheid en de relatie tussen dergelijke termen te begrijpen zodat er geen verwarring optreedt. Daarom volgt hieronder een beschrijving van nauw verwante begrippen en de relatie daartussen.

Vanuit een sociologisch perspectief wordt professionalisme beschreven als product van een succesvol professionaliseringsproces (Wilensky, 1964). Wanneer medewerkers vanuit een bepaald beroep steeds professioneler gaan handelen, vakkundigheid verbeteren en bezig zijn met professionalisering beweren zij professionals te zijn (Wilensky, 1964). Veel beroepen beweren ‘geprofessionaliseerd’ te zijn, maar er zijn weinig beroepen die deze status echt mogen aannemen (Wilensky, 1964, p. 141). Het proces om jezelf een professional te mogen noemen, als lid van een

professie (beroepsgroep van de professionals), wordt bijna nooit doorlopen omdat er zich diverse barrières kunnen voordoen. Al met al wordt hierdoor de term professional te pas en te onpas gebruikt.

Brandsen & Honingh (2013, p. 877) beschrijven professionals aan de hand van vier kenmerken op basis van de reeds aanwezige literatuur. Een professional heeft expertise wat zich uit in specifieke kennis, gebaseerd op theoretische inzichten. Deze zijn voornamelijk afkomstig uit de wetenschap. Men behoort als professional tot een grotere gesloten gemeenschap met eigen normen en waarden, waarin zaken als gedragscodes door de beroepsgroep zelf geformuleerd en gereguleerd worden. Daarnaast wordt deze gesloten gemeenschap, indien te spreken is van een groep professionals, beschouwd als legitiem. Het ondoorgrondelijke kenmerk wordt dan door de maatschappij geaccepteerd. Een professional wordt daarbij zowel op individueel als gemeenschappelijk niveau (de professie) gekenmerkt door een grote mate van autonomie. Door veel discretionaire ruimte zijn zij sterk zelfregulerend. Wanneer niet aan al deze kenmerken voldaan wordt is het ongepast om jezelf te bestempelen als een professional (Brandsen & Honingh, 2013; Wilensky, 1964).

Het is van belang te weten dat docenten niet zuiver te typeren zijn als professionals, maar vaker geduid worden als semi-professionals of *street-level bureaucrats* (Weatherley & Lipsky, 1977; Van Veen, 2005). De docent voldoet namelijk nog niet aan alle voorgaand beschreven kenmerken van een professional en de beroepsgroep voldoet nog niet aan alle kenmerken van een professie (Etzioni, 1969; Van Veen, 2005, p. 197). In vergelijking met artsen die van oudsher worden getypeerd als professionals, zijn docenten samen als beroepsgroep niet sterk zelfregulerend. Zowel de professional als street-level bureaucrat wordt gekenmerkt door een bepaalde handelingsvrijheid in uitvoering. Bij de professional gaat het om meer ruimte en wordt dit gedefinieerd als autonomie, terwijl het bij de street level-bureaucrats gaat om discretionaire ruimte. Docenten zoeken zelf manieren om invulling te geven aan taken die gedeeltelijk van bovenaf zijn opgelegd (Weatherley & Lipsky, 1977; Etzioni, 1969). De handelingsvrijheid van docenten is hierdoor meer beperkt dan wanneer zij als professionals te typeren zouden zijn.

Professionalisering wordt vanuit een beleidsmatig perspectief in het onderwijs gezien als een proces waaronder alle acties vallen die iemand onderneemt om zichzelf te verbeteren of te ontwikkelen, ten einde de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren (OCW, 2011). In relatie tot begrippen als professional en professionele identiteit, kan gesteld worden dat je geen professional hoeft te zijn om bezig te kunnen zijn met professionaliseren. De docent als semi-professional of street-level bureaucrat kan zich dus ook bezighouden met professionaliseringsactiviteiten. Je dient bezig te blijven met professionaliseren om vakkundigheid en excellentie te waarborgen (Wilensky, 1964; Brandsen & Honingh, 2013). Wanneer er geen sprake is van een professional en ook het bewustzijn van de eigen identiteit ontbreekt, heeft dit tot gevolg dat je niet vanuit jouw eigen identiteit drijfveren vindt om doelgericht verder te ontwikkelen en te professionaliseren (Trede, 2012). Wanneer je als docent je eigen professionele identiteit kent en spanning voelt in een nieuwe situatie waarbij een nieuwe manier van werken noodzakelijk is, dan lijdt dit tot verdere professionalisering (Ruijters, 2015). De docent maakt dan op basis van zijn eigen professionele identiteit keuzes waarop handelen en ontwikkeling gebaseerd zijn. Op deze manier kunnen docenten omgaan met maatschappelijke veranderingen en toekomstgericht werken.

3.1.3 Professionele identiteit in het onderwijs

Uit de literatuur blijkt dat academici verschillende visies hebben op de professionele identiteit. De voornaamste is dat het zelfconcept dat de medewerker heeft, samenvalt met de professionele rol die zij heeft. Daarmee zijn zowel elementen van professionalisme als identiteitsleer terug te zien in de verschillende visies die in de literatuur over professionele identiteit voorhanden zijn.

Vanuit een *Human Relations* perspectief wordt de professionele identiteit begrepen als constellatie van percepties, waarden en motivaties van de professional, die hun oorsprong vinden in

ervaringen (Slay & Smith, 2011, p. 85&87). Gesteld wordt dat verwachtingen van de professie en de organisatie daar deel van uit maken, omdat medewerkers hieraan moeten voldoen. Vanuit dit perspectief is de professionele identiteit van medewerkers van belang, daar dit het leren en ontwikkelen richting kan geven (Olesen, 2001; Slay & Smith, 2011). De ontwikkeling van medewerkers, ten einde de kwaliteit van de dienstverlening te verbeteren, staat dan centraal. Daarbij gaat het er om dat iemand vanuit zijn eigen persoonlijke voorkeuren te werk gaat zonder daarin de verwachtingen los te laten.

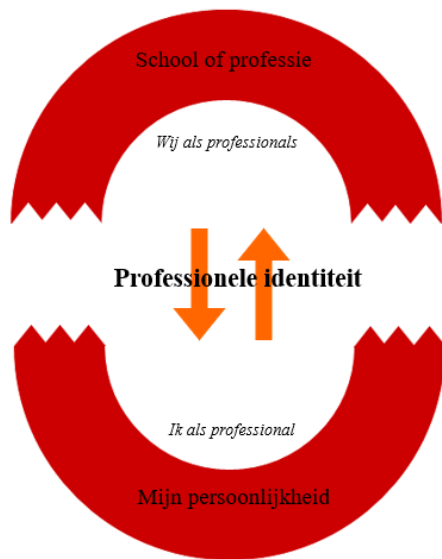
Ook vanuit een onderwijskundig perspectief wordt er veel geschreven over de professionele identiteit (Beijaard et al., 2004). De professionele identiteit van docenten staat dan centraal. Verschillende auteurs hanteren daarin meer de sociaal psychologische benadering van professionele identiteit, waarin de nadruk ligt op het zelfconcept en de identiteit van docenten. Zo beschrijven Samuel & Stephens (2000, p. 476) de professionele identiteit van docenten als een ‘begrepen’ zelfbeeld. Waarden, houding en gedragskenmerken die tot stand zijn gekomen uit levenservaringen staan daarin centraal. Ook een motivatie om voor het docentschap te kiezen, gerelateerd aan de eigen persoonlijkheid, wordt daarin als kenmerk beschreven (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; Kelchtermans, 2009)

Professionele identiteit wordt daarnaast, in lijn met de twee losse concepten identiteit en professionalisme, vaker beschreven als de vereenzelviging van je eigen zelfconcept en de professionele rollen die je vanuit het docentschap dient te vervullen (Volkman & Anderson, 1998, p. 296; Hendriks, 2019). Dit krijgt bijvoorbeeld vorm in de wijze waarop je als docent lesgeeft. Daarin schuilt de complexiteit dat de verschillende professionele rollen die je dient te vervullen, dat wat door de organisatie van je verwacht wordt, gemeenschappelijk tot stand komen. Niet alleen je eigen ideeën en voorkeuren, maar ook die uit de sociale gemeenschap en organisatie waar je werkt, spelen op deze manier een rol bij de professionele identiteitsontwikkeling. Daar kunnen spanningsvelden ontstaan. In deze zin zijn de normen, waarden en opvattingen van andere (semi-)professionals, de professie en scholen ook van belang om de professionele identiteit van docenten te begrijpen. In relatie tot professionalisering en wat een professional kenmerkt, betekent dit dat iemand met een professionele identiteit vanuit eigen opvattingen en waarden de noodzaak voelt om zichzelf te blijven verbeteren en ontwikkelen (Ruijters, 2015, p. 22; Wilensky, 1964).

Beijaard (2019) heeft specifiek onderzoek gedaan naar de professionele identiteit van docenten. Hij beschrijft de professionele identiteit op basis van zijn studie uit 2004, waarin verschillende perspectieven op de professionele identiteit tegen elkaar worden afgewogen. Daarin stelt hij: “Een geheel aan persoonlijke kennis, opvattingen, attitudes, normen en waarden enerzijds en professionele eisen die lerarenopleidingen en scholen stellen, inclusief breed geaccepteerde waarden en standaarden die gelden voor het leraarsberoep in het algemeen, anderzijds” (Beijaard, 2019, p. 8). Hieruit komt duidelijk naar voren dat de professionele identiteit van de docent wordt gevormd door zowel het zelfconcept van de docent als sociaal geformeerde professionele rol. De professionele rol is vervlochten met het zelfconcept dat een docent heeft.

Gelet op de verschillende aspecten waaruit de professionele identiteit bestaat en de onderwijsdiscipline waarin dit onderzoek plaatsvindt, is de professionele identiteit gedefinieerd. Figuur 2 ondersteunt deze definitie. De professionele identiteit is gedefinieerd als:

Een dynamisch zelfbeeld, waarbij de wijze waarop de leraar zichzelf als persoon ziet, verweven raakt met (één wordt met) de leraar als (semi-)professional in de organisatie en waarbij deze zich intrinsiek genooddaakt voelt zichzelf te blijven verbeteren.



Figuur 2: De professionele identiteit (gebaseerd op Ruijters (2015, p. 66, 209-217), eigen illustratie).

3.2 Factoren professionele identiteitsontwikkeling

In dit onderzoek wordt de professionele identiteit in combinatie met een zestal factoren onderzocht. Zoals eerder beschreven is een professionele identiteit niet iets wat je eenmalig ontwikkelt en waar je vervolgens over beschikt alsof het een blijvend bezit is. De professionele identiteit is dynamisch, blijft zich continu doorontwikkelen en is onderhevig aan herinterpretatie (Beijaard et al., 2004; Kelchtermans, 2012). Veel onderzoek dat zich richt op de professionele identiteit van docenten benadrukt het belang van de lerarenopleiding bij de professionele identiteitsontwikkeling (Beijaard et al., 2004; Beijaard, 2019). Ook nadat docenten in opleiding hun diploma hebben behaald blijft het (door-)ontwikkelen van een professionele identiteit van belang, een professionele identiteit vergt onderhoud (Beijaard, 2019, p. 17; Beijaard et al., 2004; Kelchtermans, 2012). Hoewel in dit onderzoek de professionele identiteit onderzocht wordt en er niet via longitudinaal onderzoek het ontwikkelingsproces bekeken wordt, zijn er wel factoren geselecteerd die de ontwikkeling van een professionele identiteit beïnvloeden.

Academici erkennen verschillende factoren die de ontwikkeling van de professionele identiteit kunnen bevorderen of wel reduceren (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Beijaard, 2019; Beauchamp & Thomas, 2009; Pillen et al., 2013). Hieruit zijn een aantal factoren herleid die centraal staan in dit onderzoek. In de volgende zes subparagrafen wordt er ingegaan op de geselecteerde factoren, te weten: Kritisch zelfreflecterend vermogen, openheid, agentschap, vermogen om betekenis te geven, ontwikkelgerichte cultuur en evenwicht in identificatie en separatie.

3.2.1 Kritisch zelfreflecterend vermogen

Zelfreflectie wordt in verschillende publicaties binnen de identiteitsleer van docenten als een relevante factor genoemd die een positieve invloed heeft op professionele identiteitsontwikkeling (Beijaard et al., 2004; Beauchamp & Thomas, 2009; Stenberg, 2010; Ruijters, 2015, p. 168-170). Daarbij gaat het met name om kritische, diepgaande, zelfreflecties (Beauchamp & Thomas, 2009; Trede, 2012; Finlay, 2008; Šarić & Šteh, 2017).

Reflectie wordt gezien als psychologisch proces waarin het nadenken over jezelf en ervaringen centraal staat (Dewey in Finlay, 2008, p. 3; Clarà, 2015, p. 262). Dit proces van leren over zowel professionele als mede persoonlijke ervaringen, blijft je hele leven belangrijk (Beauchamp & Thomas,

2009, p. 182; Finlay, 2008, p. 1). Hierbij worden de eigen opvattingen en het eigen functioneren overdacht. Bij reflectie kunnen verschillende denkbeelden of handelingen tegen elkaar worden afgewogen, waarna mogelijk nieuwe inzichten verworven worden en gedrag kan veranderen (Finlay, 2008; Beauchamp & Thomas, 2009). Zowel de wijze waarop gereflecteerd wordt als de inhoud daarvan kunnen verschillen. Enerzijds kan reflectie, voor wat betreft de inhoud, gericht zijn op de aanwezigheid van en vooruitgang in kennis, zoals de vakinhoud van de docent, anderzijds kan het gericht zijn op opvattingen en de daaruit voortkomende (pedagogische of didactische) werkwijze. Beide geven inzicht in verschillende perspectieven en de voortgang van de professionele ontwikkeling (Finlay, 2008). Zowel reflectie op vakinhoud, als reflectie op opvattingen over de manier van werken, is daarom belangrijk voor de ontwikkeling.

Als het gaat om de wijze waarop reflectie plaatsvindt en vorm krijgt, kan er zowel tijdens als achteraf op een bepaalde handeling of situatie gereflecteerd worden (Finlay, 2008; Hamman, Gosselin, Romano, & Bunuan, 2010). Daarnaast kan reflectie aan de hand van verschillende reflectiemodellen vormkrijgen, zoals bijvoorbeeld die van Korthagen & Vasalos (2005). Hierbij vindt reflectie plaats op basis van expliciete procedures of criteria en krijgt het enkele overeenkomsten met evaluatie (Beijaard, 2009, p. 15). Tevens zouden anderen, zoals collega's of bestuurders, een rol kunnen spelen bij het reflecteren (Finlay, 2008, p. 17). Reflecteren kan daarnaast gestructureerd of ongestructureerd plaatsvinden. Kritische reflectie is een adequate manier van reflecteren, waarbij dit op een systematische wijze gebeurt (Šarić & Šteh, 2017, p. 70-72). Hierbij worden de eigen visies of handelingen diepgaand bekeken en continu vergeleken met alternatieve perspectieven of handelingswijzen. Specifiek voor docenten in het onderwijs geldt, dat kritische reflectie, naast het systematische kenmerk, waarbij ook verschillende perspectieven tegen elkaar worden afgewogen, als doel heeft het onderwijs te verbeteren (Liu, 2013, p. 145). De eigen ideeën zijn dan continu (met grote regelmaat) onderhevig aan kritische vragen en alternatieve ideeën, waarna eventueel een verandering in ziens- of handelingswijze kan plaatsvinden (Liu, 2013). Er zijn twee mechanismen te herkennen die de invloed van zelfreflectie op professionele identiteitsontwikkeling duiden. Beide worden hieronder in twee afzonderlijke alinea's beschreven.

Ten eerste beïnvloeden de mate waarin en de wijze waarop gereflecteerd wordt, de professionele identiteitsontwikkeling van docenten, omdat reflectie zelfkennis creëert (Beauchamp & Thomas, 2009, p. 182; Beijaard et al., 2004; Ruijters, 2005; Hamman et al., 2010). Professionele identiteitsontwikkeling is een dynamisch en continu proces, waarbij het leren van ervaringen op basis van reflectie, ook na de lerarenopleiding, de basis vormt voor het (door-)ontwikkelen van de professionele identiteit (Ruijters, 2015; Finlay, 2008). Gedurende de carrière kunnen er namelijk situaties optreden waarbij reflectie relevant is. Met behulp van kritische reflectie kan je nagaan wat een bepaalde (nieuwe) situatie met jezelf doet en waarom deze uitwerking op je heeft. Op deze manier leer je jezelf begrijpen en word je bewust van je eigen identiteit en de aspecten die daar kenmerkend voor zijn (Beijaard et al., 2004, p. 114; Beauchamp & Thomas, 2009). Dat kunnen bijvoorbeeld normen, waarden of opvattingen zijn. Kritische zelfreflectie levert daarmee een positieve bijdrage aan zelfkennis (Beauchamp & Thomas, 2009). Dit is cruciaal indien iemand zich bewust wil worden van zijn of haar eigen identiteit. Met zelfkennis kan een professionele identiteit zich formeren. Het is onmogelijk om een uitspraak te doen over je eigen identiteit zonder te reflecteren of te evalueren. Op basis van zelfreflectie kunnen docenten handelingswijzen koppelen aan de perspectieven die daaraan verbonden zijn en blijven docenten zichzelf confronteren met andere opvattingen.

Daarnaast beïnvloedt kritische zelfreflectie de professionele identiteitsontwikkeling omdat dit transformatie en verbetering kan initiëren (Ruijters, 2015; Kelchtermans, 2012; Mezirow, 1997; Mezirow, 2003). Het is niet mogelijk om een toekomstperspectief inzichtelijk te krijgen wanneer de reflectie oppervlakkig is, terwijl dit wel van belang is voor het ontwikkelen van de professionele identiteit (Beauchamp & Thomas, 2009, p. 183; Trede, 2012, p. 164). De kern van een effectieve

kritische reflectie in relatie tot het ontwikkelen van een professionele identiteit bij docenten ligt dan ook in het systematisch reflecteren, waarin andere opvattingen continu in overweging genomen worden (Šarić & Šteh, 2017, p. 70-72). Daardoor houd je je eigen referentiekader open en blijf je alternatieven afwegen (Mezirow, 1997, p. 5-7; Mezirow, 2003, p. 58-59). Uiteindelijk kan dit leiden tot een verandering in de identiteit, waardoor de manier van handelen ook verandert. Dit kenmerkt transformatief leren waarbij een nieuw inzicht leidt tot het uitbreiden of veranderen van ons referentiekader vol met opvattingen, waarden en perspectieven, zodat ons beeld meer gerechtvaardigd is en beter aansluit bij nieuwe situaties (Mezirow, 2003, p. 58; Ruijters, 2015). Vanuit het perspectief dat een professionele identiteit onderhoud nodig heeft, zijn dit soort situaties noodzakelijk om te blijven ontwikkelen en veranderen (Kelchtermans, 2012). Daarmee heeft adequaat gebruik van kritische zelfreflectie een positieve invloed op het (door-)ontwikkelen van de professionele identiteit.

3.2.2 Openheid

Nieuwe inzichten, voortkomend uit ervaringen, worden door verschillende academici gerelateerd aan de professionele identiteitsontwikkeling (Ruijters, 2015; Samuel & Stephens, 2000; Schepens et al., 2009, p. 363). Het open staan voor nieuwe opvattingen en verandering bevordert de mate waarin de professionele identiteit zich ontwikkelt.

Het open staan voor nieuwe inzichten en verandering duidt het tegenovergestelde van veranderingsresistentie en zelfverificatie (Schilling, Werr, Gand, & Sardas, 2012, p. 1230; Ruijters, 2015). Ruijters (2015, p. 266-268) beschrijft zelfverificatie als een proces waarbij men geneigd is om op zoek te gaan naar zelfbevestiging. Hierbij worden enkel handelingswijzen gebruikt en situaties of personen opgezocht die aansluiten bij de eigen, reeds bestaande, perspectieven. In dat geval is men eigenlijk alleen ontvankelijk voor een (en dezelfde) groep collega's met overeenkomende opvattingen. Bij openheid voor nieuwe inzichten en verandering, staan medewerkers open voor nieuwe ideeën en alternatieve ziens- of handelingswijzen. Dit geldt ook voor ideeën die tegenstrijdig zijn aan eigen opvattingen of niet passen in de bestaande denkkaders en verwarring kunnen veroorzaken (Ruijters, 2015, p. 266). In dat geval wordt er van gedachten gewisseld waarbij nieuwe inzichten verworven worden. Niet alleen ervaringen op het werk, maar ook in de privésituatie kunnen daarbij relevant zijn (Beijaard et al., 2000, p. 753).

Academici erkennen het belang van nieuwe ervaringen en inzichten in ontwikkelings- en leertheorieën. Binnen de ervaringsleer van Kolb zijn nieuwe ervaringen bijvoorbeeld de eerste stap in de leer- en ontwikkelcyclus (De Caluwé & Vermaak, 2006, p. 350). Inzichten verkregen uit ervaringen maken hoe we ons gedragen, bepalen onze waarden en beïnvloeden daarmee de professionele identiteitsontwikkeling aldus Samuel & Stephens (2000, p. 476). Een alternatief inzicht vormt met name het begin van herinterpretatie en zo het (door-)ontwikkelen van de professionele identiteit (Ruijters, 2015, p. 263&304; Mezirow, 1997, p. 11). De kern van transformatief leren ondersteunt dit. Hierin leidt een ander (nieuw) perspectief tot een ontwikkeling/verandering (Mezirow, 1997). Alternatieve ziens- of handelingswijzen leiden alleen tot verandering wanneer medewerkers bereidt zijn om deze alternatieven te overwegen en eigen te maken. In dat geval wordt getracht elkaars ideeën en een andere denk- of werkwijze over te nemen (Tjosvold & Poon, 1998, p. 243). Met betrekking tot het docentschap gaat het dan over alternatieve denk- en werkwijze bij het lesgeven.

De mate waarin docenten openstaan voor nieuwe inzichten en verandering beïnvloedt de professionele identiteitsontwikkeling (Ruijters, 2015, p. 266). Indien men niet openstaat voor nieuwe inzichten of verandering, en vooral bezig is met zelfverificatie, kan dit een negatief gevolg hebben op de professionele identiteitsontwikkeling. Als medewerkers situaties herkennen en weten hoe zij hierop moeten reageren of als mensen op dezelfde manier tegen hen aankijken als dat zijzelf doen, zorgt dit voor een bevestiging op het bestaande perspectief. Dit zorgt voor stabiliteit en een prettig gevoel, terwijl het juist ontwikkeling in de weg kan staan (Ruijters, 2015, p. 268). Met name ervaringen die een

hernieuwd inzicht opleveren en die afwijken van de huidige ziens- of handelingswijze maken de (door-)ontwikkeling van een professionele identiteit mogelijk (Ruijters, 2015, p. 266). Het in aanraking komen met nieuwe situaties en van gedachten wisselen met collega's die een andere opvatting hebben dan die je zelf vanuit je eigen identiteit bij je draagt, is van belang om in ontwikkeling te blijven (Mezirow, 1997; Mezirow, 2003). Het voorkomt dat docenten een smal en eenzijdig perspectief blijven hanteren, waarbij vanuit vaste patronen gehandeld wordt en de identiteit zijn dynamiek verliest. Vanuit het oogpunt dat een professionele identiteit onderhevig is aan verandering en onderhoud vergt, moeten docenten zich openstellen voor nieuwe inzichten die er voor zorgen dat je anders tegen zaken aan gaat kijken en blijft ontwikkelen (Beijaard et al., 2000, p. 753; Kelchtermans, 2012).

3.2.3 Agentschap

Agency, de mate van agentschap bij medewerkers, wordt door verschillende onderzoekers als een belangrijke factor bestempeld die de ontwikkeling van een professionele identiteit beïnvloedt (Beijaard et al., 2004, p. 122; Ketelaar, Koopman, Den Brok, Beijaard, & Boshuizen, 2014).

Agentschap wordt door verschillende academici gelijk behandeld met autonomie (Helwig, 2006; Van Lier, 2010, p. ix). Agentschap betreft een concept dat hoofdzakelijk gaat over autonomie en daarnaast over de eigen inzet van medewerkers gaat (Ketelaar et al., 2014, p. 317). Agentschap geeft de mogelijkheid om zelf acties te ondernemen en het leven vorm te geven (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013, p. 57-58). Hierin gaat het om acties die de persoon in kwestie zelf initieert en waarbij de persoon zelf een proactieve houding aanneemt (Eteläpelto et al., 2013). Dit kan betrekking hebben op vrije keuzes in relatie tot de toekomst, over wie je bent en hoe je je ontwikkelt. De mogelijkheid om zelf keuzes te maken, betreft de kern van autonomie (Ryan & Deci, 2000b). Het wordt binnen psychologische theorieën zoals de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000a; 2000b) als een basisbehoefte beschreven en gelinkt aan intrinsieke motivatie. Autonomie, het hebben van een bepaalde discretionaire ruimte, is daarnaast een belangrijk kenmerk van de (semi-)professional en street-level bureaucrat (Brandsen & Honingh, 2013; Weatherley & Lipsky, 1977; Wilensky, 1964). Bij autonomie, en zo ook bij agentschap, gaat het om het gevoel dat men zelf keuzes mag maken en de controle heeft (Ryan & Deci, 1985, p. 154-157). Men mag en kan dan vanuit eigen opvattingen handelen en de eigen richting bepalen. Ondanks het feit dat anderen invloed uitoefenen, heeft een autonome medewerker het idee zelf aan het stuur te staan, wat zorgt voor een tamelijk vrij gevoel (Ryan & Deci, 1985). Het kenmerkt iemand die zelf de beslissingen neemt. De medewerker kan zelf de keuze maken hoe zich te gedragen en dit afstemmen op persoonlijke voorkeuren en doelen.

Gelet op de betekenis van autonomie in het kader van agentschap, betekent dit dat docenten zelf de mogelijkheid hebben om hun (professionele identiteits-)ontwikkeling vorm te geven en het heft ook daadwerkelijk in eigen handen kunnen nemen (Beauchamp & Thomas, 2009). De docent moet zelf een bepaalde mate van handelingsvrijheid hebben en daarbij keuzes kunnen maken. Hierbij kan gedacht worden aan het zelf doelen kunnen stellen en te kunnen bepalen hoe je deze doelen bereikt (Beijaard et al., 2004). Hierin staat agentschap, en daarmee autonomie, op gespannen voet met de vaste structuren, met name de afspraken, omdat hiermee de reikwijdte van vrijheden beperkt wordt (Brown, 2014, p. 6-7). Wanneer de vrijheid binnen een school niet op gespannen voet staat met de geldende afspraken betekent dit dat docenten hun ontwikkeling voor een groot deel zelf richting kunnen geven en daarbij een gevoel ervaren zelf aan het roer te staan. De docent in kwestie neemt dan zelf de beslissingen als het aankomt op de eigen ontwikkeling. Zowel docenten in opleiding als werkende docenten ervaren een verschil in agentschap (Beijaard, 2019, p. 12). De mate waarin zij hun eigen ontwikkelingsproces (kunnen) vormgeven varieert, omdat niet iedere docent in dat proces even zelfstandig is.

De mate van agentschap, de mogelijkheid om zelf keuzes te maken en de mogelijkheid om zelf te kunnen beslissen, beïnvloeden de professionele identiteitsontwikkeling van docenten (Beijaard, 2019; Beijaard et al., 2004; Ketelaar et al., 2014; Beauchamp & Thomas, 2009). Wanneer afspraken de

overhand hebben en er sprake is van geen of zeer beperkte autonomie, hebben docenten nauwelijks de mogelijkheid om ontwikkelingsactiviteiten op eigen waarden, interesses of opvattingen af te stemmen. Het gedrag wordt dan vooral geïnitieerd door externe factoren. Zij hebben dan niet het gevoel zelf controle te hebben en de beslissingen te (mogen) nemen (Ryan & Deci, 2000a). Dit zorgt er voor dat zij zich niet intrinsiek getriggerd voelen om zich te ontwikkelen en te verbeteren, waardoor de professionele ontwikkeling passend bij de eigen identiteit belemmerd wordt. Er ontstaat dan geen professionele identiteit waarin het zelfconcept van de docent verweven raakt met de professionele rol die hij heeft. Wanneer docenten daarentegen wel de mogelijkheid hebben om zelf keuzes te maken en ontwikkeling op één lijn kunnen brengen met de eigen percepties, zullen zij het gevoel hebben zelfsturend te zijn (Ryan & Deci, 2000b, p. 235-236; Ryan & Deci, 1985). Zij zullen dan van binnenuit meer de behoefte voelen om zich te ontwikkelen omdat dit gekoppeld kan worden aan de eigen doelen en persoonlijkheid (Ketelaar et al., 2014, p. 317; Beijaard et al., 2004). Dit bevordert de professionele identiteitsontwikkeling van docenten, omdat de ontwikkeling dan af te stemmen is op het zelfconcept. Al met al kan dus gesteld worden dat agentschap, een docent die zelf de mogelijkheid heeft om het proces van ontwikkeling vorm te geven, zelf beslissingen neemt en de controle heeft, een positieve bijdrage levert aan de ontwikkeling van een professionele identiteit (Ketelaar et al., 2014; Beijaard, 2019; Beijaard et al., 2004).

3.2.4 Vermogen om betekenis te geven

Betekenisgeving wordt als beïnvloedend aspect gerelateerd aan de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten (Ketelaar et al., 2014; Beijaard, 2019; Kelchtermans, 2012).

In de academische literatuur wordt er in het kader van betekenisgeving gesproken over *sense-making* en *meaningful work* (Ketelaar et al., 2014; Beijaard, 2009; Chalofsky, 2003). Sense-making wordt beschreven als het proces waarbij docenten betekenis geven aan aspecten van het werk. Professionele aspecten van het werk worden dan gekoppeld aan reeds bestaande persoonlijke kennis, overtuigingen of ervaring (Ketelaar et al., 2014). Het kenmerkt een cognitief en emotioneel proces waarbij bijvoorbeeld innovaties of gebeurtenissen geïnterpreteerd en verbonden worden aan het referentiekader dat medewerkers in de loop der jaren hebben opgebouwd (Cornelissen, 2012, p. 118; Ketelaar et al., 2014). Daarmee gaat het om de aan- of afwezigheid van vermogen om zichzelf in het werk uit te drukken (Wilensky in Chalofsky, 2003, p. 73). De medewerker moet op zo'n moment de eigen persoonlijkheid in het werk herkennen. Betekenisvol werk is daarentegen het product dat kan ontstaan als het proces van betekenisgeving doorlopen is.

In betekenisvol werk gaat het om werk dat medewerkers voldoening geeft in hun leven (Chalofsky, 2003, p. 73-74). Werk waarvan medewerkers zelf de essentie en het nut inzien. Betekenisvol werk geeft aan in hoeverre medewerkers zich distantiëren van hun werk of het werk juist associëren met hun persoonlijkheid en leven. Het geeft aan in hoeverre het beroep centraal staat in iemands leven (Dublin in Chalofsky, 2003). Betekenisvol werk beschrijft een geïntegreerd geheel dat bestaat uit verschillende aspecten. Daarin geeft betekenisvol werk onder andere de mate aan waarin je een balans ervaart tussen leven dat zich op de werkvloer en privé afspeelt (Chalofsky, 2003, p. 76-77). De mate waarin medewerkers werk-georiënteerd zijn speelt daarin een rol. Een goede werk-privébalans kenmerkt zich doordat medewerkers het gevoel hebben dat er genoeg ruimte is voor ontspanning buiten het werk. Tevens gaat betekenisvol werk over de mate waarin medewerkers het gevoel hebben bij te dragen, impact te hebben en doelen te verwezenlijken (Chalofsky, 2003, p. 75-76). Medewerkers die hun werk betekenisvol vinden ervaren een zogenoemde *flow* op het werk. Iedereen kan een mindere dag op het werk hebben, het gaat er in deze om dat de docent aan het einde van de dag, in algemene zin, tevreden is over het verloop van de verrichtte werkzaamheden.

De betekenis die docenten aan hun werk toekennen beïnvloedt de ontwikkeling van een professionele identiteit (Ketelaar et al., 2014; Beijaard, 2019; Kelchtermans, 2012). De mate waarin

medewerkers in staat zijn om betekenis toe te kennen aan hun werk verschilt. Wanneer men wil begrijpen op welke manier docenten zich blijven ontwikkelen en innoveren is het noodzakelijk om hier inzicht in te krijgen (Kelchtermans, 2012, p. 7). Als docenten het gevoel hebben geen impact te hebben, zichzelf niet herkennen in het werk, niet tevreden zijn over de *workflow* of een verstoorde werk-privé balans ervaren, kenmerkt dit de afwezigheid van een betekenisvol geheel (Chalofsky, 2003, p. 75-77). Dit heeft dan een reducerende werking op de ontwikkeling van de professionele identiteit, omdat intrinsieke stimulansen onder druk komen te staan. Dit zorgt er voor dat docenten zich niet intrinsiek gemotiveerd voelen om bezig te gaan met (professionele identiteits-)ontwikkeling. Als docenten betekenis ontleen aan hun werkzaamheden en het werk deel uit gaat maken van hun persoonlijkheid ontstaat er een betekenisvol geheel waarin de identiteit en het werk van de docent als (semi-)professional met elkaar verweven raken. Dit bevordert de professionele identiteitsontwikkeling, omdat deze verwevenheid een professionele identiteit kenmerkt (Beijaard, 2019; Beijaard et al., 2004; Volkmann & Anderson, 1998). Daarnaast zullen docenten die in staat zijn om betekenis te geven aan het werk zich intrinsiek, vanuit de eigen identiteit, meer genoodzaakt en gemotiveerd voelen om zich te blijven ontwikkelen, wat tevens een professionele identiteit karakteriseert. Wanneer er betekenisvol werk ontstaat, zal dit op deze manier bevorderend werken op de professionele identiteitsontwikkeling van docenten (Ketelaar et al., 2014; Beijaard, 2019; Kelchtermans, 2012).

3.2.5 Ontwikkelgerichte cultuur

Verscheidende auteurs benoemen de organisatiecultuur als contextuele factor die de ontwikkeling van een professionele identiteit beïnvloedt (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2000; Beijaard et al., 2004).

Tompkins (2005, p. 362-363) beschrijft een cultuur als de gedeelde normen, waarden, opvattingen en rituelen die een groep medewerkers binnen een bepaalde organisatie of gemeenschap heeft. Deze elementen geven de ontstane collectieve betekenissen weer en daarmee wat medewerkers binnen de organisatie of de organisatie zelf onderscheid van anderen (Alvesson, 1987, p. 5; Colbeck, 2008). De gedeelde normen en waarden, opvattingen en gedrag hebben als de elementen van een cultuur een bepaalde rangorde (Schein, 2010). Gedrag zoals rituelen en handelingen van medewerkers vormen het meest zichtbare gedeelte van een cultuur (Schein, 2010, p. 23-27). Daaronder vallen waarden, die gebaseerd zijn op bepaalde opvattingen. Al deze elementen kunnen op verschillende onderwerpen betrekking hebben (Tompkins, 2005). Gedeelde normen op het gebied van de werkzaamheden, kennis of houding zijn daar voorbeelden van.

In het kader van (semi-)professionals gaat het om de gedeelde betekenissen binnen een organisatie, maar ook om de gedeelde betekenissen van de grotere (professionele) gemeenschap die de professionele identiteitsontwikkeling beïnvloeden (Schepens et al., 2009; Colbeck, 2008). Ook in het onderwijs geldt dat de schoolcultuur bepaalt in welke mate en op welke wijze docenten zich ontwikkelen (Onderwijsraad, 2016). De professionele identiteit wordt namelijk ontwikkeld aan de hand van zowel persoonlijke als breed geaccepteerde standaarden en normen van de beroepsgroep en scholen (Beijaard, 2019, p. 8). Deze factor raakt daarmee ook de literatuur over professionalisme, waarin een professie als gemeenschap, waar de professionals deel van uitmaken, gekenmerkt wordt met sterke overeenkomstige (zelf gevormde) normen en waarden (Branden & Honingh, 2013, p. 877). De missie die het onderwijs, en specifiek de cultuur die de school heeft, kan als leidraad fungeren bij de professionele ontwikkeling die docenten doormaken (Colbeck, 2008, p. 15). Doordat scholen samen met de professie het beroep omschrijven, kunnen in dit geval docenten, persoonlijke en professionele aspecten integreren waarmee een professionele identiteit tot stand kan komen.

De cultuur moet passend zijn bij de organisatie en bij wat er van de medewerkers verwacht wordt, omdat dit hun gedrag beïnvloedt (Tompkins, 2005; Schein, 2010; Alvesson, 2002). Het soort cultuur dat binnen de scholen heerst heeft daarmee invloed op de professionele identiteitsontwikkeling

van docenten. Wanneer een cultuur te veel de vorm heeft van een rol- of taakcultuur zijn docenten voornamelijk bezig met het opvolgen van taken en bijkomende regels (Harrison & Handy in Schein, 2010, p. 166-168). Daarmee zal het belang van persoonlijke (professionele) ontwikkeling en de tijd die daarin gestopt wordt afnemen. Deze organisatiecultuur zal de professionele identiteitsontwikkeling van docenten reduceren. Voor een (persoonlijke) leercultuur waarin continue ontwikkeling als gedeelde betekenis centraal staat, geldt dat niet. Zo beschrijven Leisink & Imants (2018) dat van HRM en schoolleiders wordt verwacht dat zij een professionele leercultuur waarborgen zodat docenten zich blijven ontwikkelen.

In zo'n cultuur gelden dan de collectieve waarden waarbij men zich voortdurend ontwikkelt en wil leren (Tompkins, 2005, p. 382; Bates & Khasawneh, 2005; Egan, Yang, & Barlett, 2004). Hierin wordt gedeelde betekenis ontleent aan het uitproberen van ideeën, onderzoek, innovatie en persoonlijke ontwikkeling. Docenten gaan met elkaar in dialoog waarbij perspectieven en ideeën actief worden uitgewisseld (Bates & Khasawneh, 2005; Egan et al., 2004; Voss, 2018). Een dialoog betreft in deze een gesprek waarin de ruimte genomen wordt om zonder weerstand of oordelen naar elkaars mening te luisteren (Kessels, 2000). Een cultuur waarin je elkaar kan benaderen en in dialoog kan gaan draagt bij aan een realistisch zelfbeeld en daarmee het ontwikkelen van een professionele identiteit (Beauchamp & Thomas, 2009). Er zijn namelijk mensen die zichzelf over- of onderschatten omdat er altijd een gedeelte van onszelf of ons gedrag bestaat waar we ons niet bewust van zijn (Wilson, 2002, p. 195-196). Het beeld dat anderen van jou hebben, hun mening en de feedback die zij geven zijn noodzakelijk om hier inzicht in te krijgen. Pas als je het beeld dat anderen van jou hebben in acht neemt, kun je jezelf ontwikkelen en met adequate reflectie tot een realistisch zelfbeeld komen (Geerts & Van Kralingen, 2014, p. 379; Voss, 2018). Bovenstaande beschrijft waarom het noodzakelijk is dat anderen zoals collega-docenten of managers in een dialoog betrokken worden bij de persoonlijke ontwikkeling. Medewerkers zullen echter niet altijd bereid zijn om het beeld dat anderen van hen hebben of alternatieve opvattingen in acht te nemen (Wilson, 2002, p. 196; Kessels, 2000). Daarmee ontstaat al snel een discussie in plaats van een dialoog. Het is daarom belangrijk dat er een cultuur heerst waarin overeenstemming bestaat over het feit dat men elkaar aan kan spreken en men met elkaar in dialoog kan gaan.

Bovenstaande vindt enkel plaats als een grote meerderheid hier betekenis aan toekent en het verankerd wordt in de schoolcultuur. De normen, waarden, opvattingen maar ook het gedrag van een groep beïnvloeden namelijk het gedrag, de normen, waarden en identiteit van individuele medewerkers (Alvesson, 2002, p. 56). Zo ook bij docenten. Tompkins (2005, p. 365) beschrijft dat een sterke cultuur met daarin gedeelde betekenissen wordt gekenmerkt door homogeniteit (grote overeenstemming). Het gaat hierbij voornamelijk om homogeniteit in het belang van persoonlijke ontwikkeling en in het type waarde en gedrag, zoals bijvoorbeeld een dialoog aangaan. Volledige homogeniteit op het gebied van verandering en nieuwe opvattingen is uiteraard ongewenst. Naarmate de heterogeniteit in het belang dat docenten toekennen aan persoonlijke ontwikkeling reduceert, wordt de (leer-)cultuur versterkt. Hierin vervult consequent leiderschap en daarmee het management een grote rol (Tompkins, 2005, p. 366). Zij kunnen zich bezig houden met het borgen van collectieve betekenisvolle rituelen, de gedeelde doelen, normen en waarden. Wanneer de school gekenmerkt wordt door een leercultuur waarin er gedeelde betekenis aan het continu ontwikkelen ontleent wordt, zal dit het (door-)ontwikkelen van een professionele identiteit van docenten op individueel niveau ook bevorderen, omdat het gedrag van een groep waar men deel van uitmaakt individuele handelingen beïnvloedt (Alvesson, 2002). Deze gedeelde normen en waarden zouden in de schoolcultuur en het dagelijks handelen van docenten zichtbaar moeten zijn (Onderwijsraad, 2016, p. 19; Tompkins, 2005). Een organisatiecultuur gericht op persoonlijke (professionele) ontwikkeling, waarin op dat vlak gedeelde betekenissen aanwezig zijn, bevordert op deze manier de professionele identiteitsontwikkeling bij docenten.

3.2.6 *Evenwicht in separatie en identificatie*

De mate waarin er evenwicht bestaat tussen identificatie en separatie heeft invloed op de professionele identiteitsontwikkeling aldus Ruijters (2015), Verhaeghe (2012) en Meijer (2014).

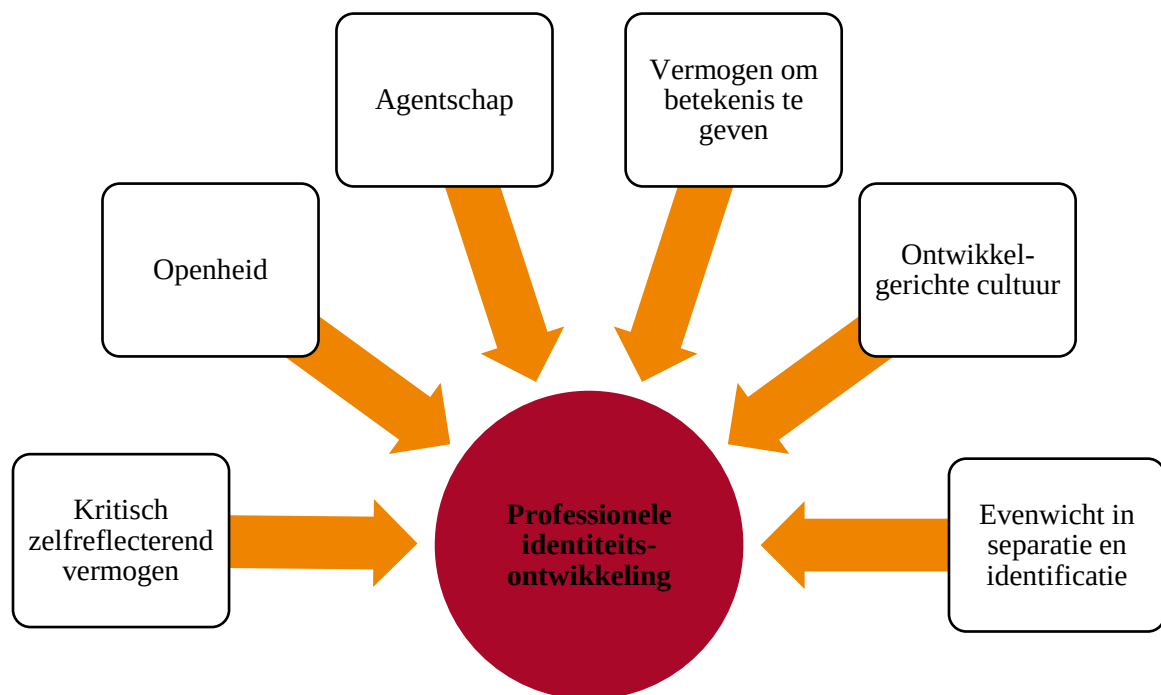
Identificatie duidt een situatie aan waarin persoonlijke ziens- of handelingswijzen uitgelijnd worden met de ideeën van de organisatie of bredere gemeenschap (Kreiner, Hollensbe & Sheep, 2006, p. 1032). Het wordt gekenmerkt als de zoektocht van een docent naar gemeenschappelijkheid met anderen in een ruime context (Meijer, 2014, p. 10). Separatie wordt daarentegen gezien als de zoektocht naar eigenheid, autonomie en dat wat jou uniek maakt. In deze processen schuilen twee verschillende behoeften van medewerkers (Verhaeghe, 2012; Meijer, 2014). Medewerkers, en zo ook docenten, hebben de behoefte om ergens bij te horen en gelijkenis te ervaren (Shore et al., 2011, p. 1264). Daarnaast hebben medewerkers ook de behoefte aan uniciteit, eigenwaarde en ruimte voor onderscheidenheid. Beide termen, separatie en identificatie, duiden daarmee een proces aan dat qua inhoud contrasterend is.

De mate waarin er een balans is tussen identificatie en separatie en er ruimte voor beide aspecten is, beïnvloedt professionele identiteitsontwikkeling van docenten (Ruijters, 2015, p. 264-266; Meijer, 2014; Verhaeghe, 2012; Kreiner et al., 2006; Schilling et al., 2012, p. 1231). Enerzijds zal een docent zich eenzaam voelen als hij zich niet kan identificeren met een groep en te veel eigenheid heeft (Kreiner et al., 2006, p. 1033). Het gevoel aansluiting te vinden en bij een groep te horen met overeenkomstige opvattingen over de werkwijze als docent ontbreekt dan. De identiteit en het zelfconcept dat de docent heeft kan dan niet met de ideeën van de professionele gemeenschap verweven raken. Op zo'n moment heeft een disbalans tussen identificatie en separatie, waarin separatie hoogtij viert, een negatieve invloed op de ontwikkeling van een professionele identiteit. Anderzijds zal een docent zich te veel aanpassen als hij te weinig eigenheid (of ruimte daarvoor) heeft en zich te veel spiegelt aan de grotere groep. Het gevoel ruimte te krijgen voor jouw eigen opvattingen over de werkwijze als docent is dan niet aanwezig. Op zo'n moment ontstaat er over-identificatie, waardoor persoonlijke ontwikkeling onderdrukt raakt en er geen ruimte meer is voor een eigen identiteit (Kreiner et al., 2006). Dit heeft dan een negatieve invloed op de professionele identiteitsontwikkeling. De behoefte om er bij te horen is paradoxaal aan de behoefte om uniek te zijn (Meijer, 2014; Ruijters, 2015; Verhaeghe, 2012). Het is te zien als een spanningsveld tussen twee behoeften van docenten die het ontwikkelen van een professionele identiteit beïnvloeden. Geen van beide is minder noodzakelijk of leidt in afwezigheid van de ander tot succes. Ruimte voor beide aspecten en een evenwicht in dit spanningsveld is van belang, want een combinatie van beide processen is belangrijk voor het ontwikkelen van een professionele identiteit (Kreiner et al., 2006, p. 1033-1034; Ruijters, 2015; Meijer, 2014). Aandacht voor een balans tussen identificatie en separatie heeft een positieve invloed op de professionele identiteitsontwikkeling van docenten, omdat op deze manier een eigen identiteit kan bestaan en er wel gekeken wordt naar wat de individu verbindt met de organisatie en mede professionals.

3.3 **Samenvatting theoretisch kader**

Een beschouwing van de academische literatuur, waaronder onder andere sociaal psychologische literatuur en Nederlandse beleidstukken, heeft geleid tot de definitie van professionele identiteit en de selectie van zes factoren waarvan wordt verondersteld dat zij bijdragen aan de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten binnen Quadraamscholen. Een kritisch zelfreflecterend vermogen, openheid voor nieuwe inzichten en verandering, agentschap en het vermogen om betekenis te kunnen geven, bevorderen de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Ook een organisatiecultuur die gericht is op de persoonlijke ontwikkeling kan de professionele identiteitsontwikkeling van docenten stimuleren. Tenslotte kan een evenwicht tussen separatie en identificatie de professionele

identiteitsontwikkeling van docenten vooruithelpen. Deze factoren staan op een overzichtelijke wijze weergegeven in Figuur 4, het conceptueel model, dat hieronder volgt.



Figuur 4: Conceptueel model (eigen illustratie).

4. Methodologisch kader

In dit hoofdstuk staat de onderzoeksmethodiek beschreven die werd gehanteerd. Op de eerste plaats wordt de onderzoeksstrategie nader toegelicht, daarna volgt er een paragraaf waarin de methode van dataverzameling aan bod komt. Vervolgens staat de selectie van de onderzoekseenheden centraal waarna de operationalisatie in een afzonderlijke paragraaf wordt beschreven. Aansluitend zal de data-analyse behandeld worden. Het methodologisch kader wordt tenslotte afgesloten met een paragraaf waarin specifiek ingegaan wordt op de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek.

4.1 Onderzoeksstrategie

De oorzaken van een probleem kunnen door middel van verklarend onderzoek in kaart worden gebracht of in relatie tot gedrag worden onderzocht (Van Thiel, 2015). Verklarend onderzoek is passend om te achterhalen welke aspecten, binnen een bepaalde omgeving of organisatie, tot een bepaald gedrag leiden. (Van Thiel, 2015, p. 29). Met dit onderzoek werd getracht te achterhalen waarom een bepaald verschijnsel zich wel of niet voordoet. Verklarend onderzoek sluit daarmee het beste aan daar dit soort onderzoek de huidige staat van de professionele identiteit bij docenten kan verduidelijken. De factoren die bijdragen aan de ontwikkeling daarvan konden centraal gesteld worden. Op grond van de resultaten kon de afdeling HRM van Centraal Bureau Quadraam geadviseerd worden bij het maken van haar verbeterplannen. De doel- en vraagstelling, die uitgebreid beschreven staan in het eerste hoofdstuk, hebben dan ook een verklarend karakter (Van Thiel, 2015).

Dit onderzoek werd gekenmerkt als kwalitatief onderzoek. Dit houdt in dat het empirische materiaal, dat heeft geleid tot een antwoord op de onderzoeksvraag, een interpretatie is van talig materiaal (Bleijenbergh, 2016, p. 12). Dit betekent dat de verkregen informatie bij een kwalitatieve onderzoeksstrategie niet-numeriek en meestal niet hiërarchisch te structureren is (Van Thiel, 2015, p. 164). Geluids-, beeld- of tekstfragmenten zijn daar voorbeelden van. Kwalitatief onderzoek maakte het mogelijk om de situaties te begrijpen binnen hun eigen context, in dit geval Quadraam, en daarover gespecificeerde uitspraken te kunnen doen (Myers, 2013, p. 5). Een ander voordeel van kwalitatief onderzoek ten opzichte van kwantitatief onderzoek is dat sociale en culturele aspecten binnen de organisatie diepgaander behandeld worden (Myers, 2013, p. 8). Door te kiezen voor kwalitatief onderzoek was het mogelijk om de specifieke omstandigheden binnen Quadraam centraal te stellen en na afronding, indien gewenst, op deze factoren bij te sturen dan wel beleid te maken of aan te passen.

Kwalitatief onderzoek is door persoonlijke interviews, eventuele focusgroepen of observaties, in vergelijking tot kwantitatief onderzoek, relatief arbeidsintensief en tijdrovend (Bleijenbergh, 2016, p. 12). Hierdoor ligt het aantal waarnemingseenheden lager. Hoewel kwalitatief onderzoek dus gekenmerkt wordt door minder waarnemingseenheden, levert het veel diepgaande informatie op over het fenomeen van de specifieke situatie waarin iets plaats vindt (Bleijenbergh, 2016). Bovendien is het hierbij mogelijk om beleving en gevoelens van respondenten gedetailleerd vast te leggen, terwijl dat bij kwantitatief onderzoek, door het ontbreken van persoonlijk contact, lastiger is (Myers, 2013; Bleijenbergh, 2016). Deze gevoelens en achterliggende oorzaken zijn voorbeelden van diepgaande informatie die noodzakelijk zijn geweest om problemen bij de professionele identiteitsontwikkeling van docenten binnen Quadraam te kunnen traceren. Dit was noodzakelijk voor beantwoording van de onderzoeksvraag en voor het externe doel, het advies aan Quadraam. De kwalitatieve onderzoeksbenadering had op dat punt meerwaarde, er werd nuance en toelichting verkregen. Door het grote belang van gedetailleerde informatie voor realistische adviezen ten behoeve van Quadraam was dit de motivatie om in het kader van dit onderzoek te kiezen voor een kwalitatieve onderzoeksstrategie.

De gehanteerde onderzoeksstrategie is tevens te karakteriseren als deductief, daar verwachtingen vanuit de literatuur als leidraad hebben gefungeerd bij de dataverzameling voor dit onderzoek (Bleijenbergh, 2016). Bij deductief onderzoek wordt er in tegenstelling tot inductief onderzoek vanuit academische literatuur gewerkt, waarna men vanuit de theorie gaat kijken naar de empirie. Deductief onderzoek biedt de mogelijkheid om wetenschappelijke kennis binnen bepaalde omstandigheden, in deze Quadraam, gedetailleerd te onderzoeken (Van Thiel, 2015).

4.2 Methode van dataverzameling

4.2.1 De keuze voor interviews

Tijdens dit onderzoek is er data verkregen uit 26 semigestructureerde interviews met verschillende docenten. Hieronder zal de keuze voor deze methode van dataverzameling nader toegelicht worden.

Interviews zijn, als belangrijke methode van dataverzameling binnen kwalitatief onderzoek, geschikt om de ervaringen van medewerkers inzichtelijk te maken (Bleijenbergh, 2016, p. 73; Myers, 2013, p. 119). Er wordt namelijk bij deze methode van dataverzameling zeer uitgebreide informatie verkregen. Ervaringen of verklaringen van medewerkers zijn vaak niet vastgelegd in documenten en binnen het tijdspad van dit onderzoek niet inzichtelijk te krijgen middels observaties. Door het afnemen van interviews kon primaire data, passend bij het onderzoeksonderwerp, direct van de medewerkers uit de organisatie verkregen worden (Myers, 2013, p. 120). Daarnaast kon met behulp van de interviews informatie verkregen worden waarin op basis van goede interviewvragen zowel diepte, levendigheid en nuance aangebracht kon worden (Evers & De Boer, 2012, p. 31-32). De ervaringen van medewerkers konden binnen interviews centraal gesteld worden en daarbij konden zij van een illustratie voorzien worden. Dit soort informatie is noodzakelijk geweest om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. Door de illustraties van de respondenten, gebaseerd op de specifieke omstandigheden binnen Quadraam, konden adequate adviezen gericht op de organisatie worden gegeven. Dat maakt kwalitatief onderzoek met interviews, rekening houdend met de wensen van de opdrachtgever, passend.

Ook met een enquête zijn patronen, bijvoorbeeld met betrekking tot de ontwikkeling van een professionele identiteit, goed inzichtelijk te maken. Geregeld wordt het gebruik van enquêtes en interviews gecombineerd om zowel veel respondenten te bereiken alsmede diepte in antwoorden te verkrijgen. De afname van de interviews vond grotendeels plaats tijdens de coronacrisis met alle gevolgen van dien. Tijdens de coronacrisis ontstond er een verhoogde werkdruk in de vitale beroepen, zo ook in het onderwijs. Docenten moesten bijvoorbeeld hun onderwijs rigoureus aanpassen. Het digitaal, en op afstand, les moeten geven is daar een voorbeeld van. Ook bij het opnieuw opstarten van het fysieke onderwijs werd er een grote mate van creativiteit en aanpassingsvermogen van docenten verlangd. Voor een enquête is een groot responspercentage belangrijk (Van Thiel, 2015). Bij een enquête loop je onder de huidige corona-situatie bovendien het risico dat respondenten niet participeren en er zo een laag responspercentage wordt verkregen. Om deze redenen is er in dit onderzoek niet voor een enquête of een combinatie van enquête en interviews gekozen.

4.2.2 Semigestructureerd

De interviews die zijn afgenomen hadden een semigestructureerd karakter. Dit houdt in dat de interviewvragen vooraf zijn geformuleerd, gespreksonderwerpen grotendeels vastliggen en er een interviewhandleiding of *topic list* wordt gebruikt (Bleijenbergh, 2016, p. 74; Van Thiel, 2015, p. 115). Daarnaast zijn de vragen bij een semigestructureerd interview open zodat de respondenten de mogelijkheid hebben om ervaringen en gevoelens in eigen bewoording weer te geven.

De vragen bij een semigestructureerd interview zijn vooraf gestructureerd waardoor alle respondenten dezelfde interviewvragen gesteld krijgen (Bleijenbergh, 2016, p. 74). Dit is een voordeel

omdat hiermee de kans op afwijkende interpretatie van vragen verkleind wordt. Ondanks dat er bij semigestructureerde interviews vooraf wordt nagedacht over de volgorde waarin de vragen gesteld worden, is het wel mogelijk om hier tijdens het interview van af te wijken als de omstandigheden daar om vragen (Bleijenbergh, 2016, p. 74). Dat maakt dat deze methode van dataverzameling het voor de onderzoeker mogelijk maakt om door te vragen, terwijl er toch een bepaalde structuur bestaat die houvast biedt. Tijdens de semigestructureerde interviews zijn op verschillende momenten vervolgvragen gesteld om respondenten hun antwoorden te laten verduidelijken en er zeker van te zijn dat een bij de vraag passend antwoord gegeven wordt. Op deze manier wordt er gewaarborgd dat er genoeg informatie wordt verkregen om antwoord op de onderzoeksvraag te kunnen geven. De vragen die gesteld zijn naar aanleiding van een antwoord, de zogeheten doorvraag-vragen, zijn daarentegen niet allemaal vooraf vastgelegd zodat deze op de situatie en omstandigheden tijdens het interview afgestemd konden worden.

Het nadeel van een (semigestructureerd) interview is dat respondenten geneigd kunnen zijn om een sociaal wenselijk antwoord te geven daar zij sympathiek gevonden willen worden of omdat vragen te sturend zijn (Bleijenbergh, 2016, p. 73&81). Dit zou een vertekening van de data tot gevolg kunnen hebben. Daarom is hier bij het formuleren van de interviewvragen rekening mee gehouden. Zo is er getracht om de vragen zo min mogelijk op een sturende wijze te formuleren waardoor de kans op sociaalwenselijke antwoorden gereduceerd is. Zo heeft de onderzoeker vragen vermeden die met 'ja' of 'nee' te beantwoorden zijn. De vragen zijn daarbij op dusdanige wijze gesteld dat de docent het antwoord op de vraag volledig zelf moet formuleren, hierdoor kan met grotere zekerheid aangenomen worden dat het antwoord gebaseerd is op zijn of haar eigen ervaringen. Tevens zijn er uitsluitend enkelvoudige vragen gesteld, zodat de vragen zo helder mogelijk zijn voor de respondent. Ook bij de opbouw van het interview is rekening gehouden met het voorkomen van het geven van sociaalwenselijke antwoorden. In de volgende paragraaf van dit hoofdstuk staat beschreven op welke manier de onderzoeker dat heeft gedaan. Tevens staan in subparagraaf 4.6.2, dat terug te vinden is op pagina 44, nog een aantal maatregelen beschreven die zijn genomen om de kans op sociaal wenselijke antwoorden te minimaliseren.

4.2.3 Opbouw en afname

De semigestructureerde interviews zijn uitgebreid voorbereid om de voortgang van de interviews te kunnen waarborgen en duidelijkheid te kunnen scheppen voor de respondenten (Myers, 2013, p. 131; Van Thiel, 2015, p. 115-116). Concreet betekent dit dat de interviews zijn afgenomen met behulp van een interviewhandleiding en dat het interview is opgebouwd uit een aantal fasen. De interviewhandleiding heeft daarbij het meeste weg van een interviewprotocol omdat hierin ook instructies voor de introductie en afsluiting aanwezig zijn (Evers & De Boer, 2012, p. 69; Bleijenbergh, 2016, p. 75). Het geeft houvast tijdens het interviewen en ondersteunt de onderzoeker om de verschillende respondenten consequent dezelfde vragen te stellen. De interviewvragen zijn opgesteld aan de hand van de operationalisatie van de verschillende factoren die centraal staan in dit onderzoek. De factoren zijn afzonderlijke gespreksonderwerpen en vormen een duidelijke leidraad die tevens terug te vinden is in de interviewhandleiding. De interviewhandleiding met daarin de introductie, interviewvragen en afronding is terug te vinden in Bijlage 3 van hoofdstuk 9, dat op pagina 86 start.

De interviews zijn steeds gestart met een introductie waarin het verloop van het interview en het doel van het onderzoek besproken is. In deze fase zijn de respondenten op hun gemak gesteld, zodat de kans kleiner is dat ze zich aanpassen en wenselijke antwoorden geven (Van Thiel, 2015, p. 116). Om dit te bewerkstelligen heeft de onderzoeker zichzelf voorgesteld en benoemt dat hij zelf ook werkzaam is geweest als docent in het VO. Mogelijk heeft dit voor enig vertrouwen en meer openheid gezorgd. Daarnaast heeft de onderzoeker aangegeven dat er geen goede of foute antwoorden bestaan zodat de kans op sociaal wenselijke antwoorden gereduceerd werd. Bovendien zijn een aantal introducerende vragen gesteld over de werkzaamheden en functie van de docent. Voordat het interview daarna

daadwerkelijk begon, is aan iedere respondent gevraagd of zij vragen had met betrekking tot het onderzoek of het interview. In de middelste fase van het interview zijn de interviewvragen gesteld aan de hand van het protocol, waarin de vooraf gestructureerde vragen en onderwerpen terug te vinden zijn. Tenslotte is tijdens de afronding van de interviews aan de respondenten gevraagd of zij nog vragen hadden of enkele zaken wilden aanvullen of toelichten. In deze fase zijn alle respondenten gevraagd of zij geïnteresseerd zijn in de onderzoeksresultaten. Als dat zo was is na afronding van het volledige onderzoek hen een digitaal exemplaar beloofd. Tevens zijn de respondenten bedankt voor hun tijd, moeite en medewerking aan dit onderzoek.

Er is een proefinterview gehouden met een kennis van de onderzoeker die werkzaam is als docent in het VO, maar die geen belang heeft bij het onderzoek of deel uitmaakt van de onderzoekspopulatie binnen Quadraam. Het proefinterview is gebruikt om te controleren of de vragen duidelijk waren en om te testen hoe lang het interview ongeveer zou gaan duren. Zo kon er bij de uitnodiging voor het interview een realistische verwachting geschetst worden met betrekking tot de lengte van het interview.

In verband met de adviezen van het Rijkinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM) gedurende de maanden mei tot juli en de huidige status in Nederland met betrekking tot het COVID-19 virus, is het helaas niet mogelijk geweest om docenten fysiek te ontmoeten en binnen hun eigen context (de werkplek) te interviewen (RIVM, 2020). Dit komt doordat docenten binnen Quadraam de adviezen van het RIVM opvolgen en daardoor genoodzaakt waren om zo veel mogelijk thuis te werken. Om dergelijke situaties zo goed mogelijk na te bootsen zijn de semigestructureerde interviews via een Microsoft Teams vergadering afgenomen. Met behulp van de videoconferenties was het mogelijk dat de onderzoeker en de respondent elkaar konden zien en horen waardoor waarnemingen met betrekking tot de non-verbale communicatie zo min mogelijk verloren gingen. Op deze manier heeft de onderzoeker geprobeerd de belemmeringen met betrekking tot het onderzoek door het COVID-19 virus zoveel mogelijk te reduceren. Van de videoconferenties zijn audio-opnamen gemaakt zodat het gesprek achteraf nog eens opnieuw te beluisteren was. Ook zijn er aantekeningen gemaakt door de onderzoeker wanneer bepaald gedrag of gezichtsuitdrukkingen opvielen.

4.3 Selectie onderzoekseenheden

De centrale actoren in dit onderzoek waren docenten binnen het VO. Quadraam is een grote scholengroep waar veertien scholen deel van uitmaken en waar ongeveer 1.200 docenten lesgeven (Quadraam, 2020b). Tijdens de selectie van onderzoekseenheden zijn daarom verschillende keuzes gemaakt. Zo zijn er keuzes gemaakt tussen de verschillende scholen die onder Quadraam vallen. Daarnaast zijn er keuzes gemaakt tussen de verschillende type docenten die werkzaam zijn op de Quadraamscholen. Doordat er verschillende docenten zijn geïnterviewd, zijn de resultaten van de interviews te vergelijken en kan de informatie, verkregen bij verschillende respondenten, elkaar aanvullen. Hierdoor kan een kwalitatief sterke uitspraak gedaan worden over het centrale onderzoeksconcept (Bleijenbergh, 2016, p. 77&109-110). Dit helpt om een realistisch beeld te verkrijgen en de hoofd- en deelvragen op een goede manier te beantwoorden.

De selectie van de onderzoekseenheden wordt hier in twee afzonderlijke deelparagrafen toegelicht. In eerste instantie volgt er een alinea waarin het selectieproces van de scholen wordt beschreven. Daaropvolgend wordt toegelicht op welke manier de respondenten voor het interview zijn geselecteerd.

4.3.1 Quadraamscholen

De scholen die zijn geselecteerd zijn allen aangesloten bij Quadraam. Dit houdt in dat zij te maken hebben met de ondersteuning van het centraal bureau, waaronder bijvoorbeeld HRM. Alle scholen zijn zo met elkaar verbonden. Zij hebben overeenkomsten, maar zijn onderling ook verschillend. Er zijn verschillen in geografische ligging, leerlingaantallen, medewerkers en in het niveau van het onderwijs dat wordt gegeven (Quadraam, z.d.). Hierdoor kan de doelpopulatie binnen Quadraam als een diverse groep omschreven worden. In Tabel 1, die in het beleidskader op pagina 11 vermeld staat, is een algemene beschrijving van Quadraam met betrekking tot deze kenmerken terug te vinden.

Om een representatief antwoord op de onderzoeksvraag te kunnen geven zijn verschillende scholen geselecteerd die samen de diversiteit van de doelpopulatie kenmerken. Er is op deze wijze getracht te voorkomen dat louter bepaalde specifieke scholen zouden worden onderzocht en er hierdoor geen representatief beeld gevormd kon worden van de gehele populatie. Dit heeft er toe geleid dat scholen zijn geselecteerd op basis van de navolgende kenmerken: de geografische ligging, schoolgrootte en het gegeven onderwijsniveau. Voor de schoolgrootte is het aantal medewerkers, docenten en leerlingen bekeken. De toelichting bij de selectie op basis van variatie op deze kenmerken volgt onder Tabel 2. In Tabel 2 staan de veertien scholen die onder Quadraam vallen met een beschrijving op de eerder genoemde kenmerken.

Tabel 2: Beschrijving Quadraamscholen

Quadraam-scholen	Geografische ligging ¹	Onderwijs-niveaus ¹	Aantal leerlingen ²	Aantal medewerkers ³	Aantal docenten ³
Candea College	De Liemers	Vmbo-basis Vmbo-kader Mavo Havo Vwo	1962	237	150
Stedelijk Gymnasium Arnhem	Arnhem-Noord	Gymnasium	951	96	70
Lorentz Lyceum	<u>Arnhem-Zuid & Overbetuwe</u>	Havo Vwo	849	112	73
VMBO 'T Venster	Arnhem-Noord	Vmbo-basis Vmbo-kader Mavo	560	128	78
Liemers College	De Liemers	Vmbo-basis Vmbo-kader Mavo Havo Vwo	2391	276	185
Lyceum Elst	Arnhem-Zuid & <u>Overbetuwe</u>	Mavo Havo Vwo	928	103	73
Rivers International School Arnhem	<u>Arnhem-Zuid & Overbetuwe</u>	Middle School High School	156	43	27
Westeraam	Arnhem-Zuid & <u>Overbetuwe</u>	Vmbo-basis Vmbo-kader	450	70	44

Montessori College Arnhem	Arnhem-Noord	Mavo Havo (Vwo)	825	85	59
Beekdal Lyceum	Arnhem-Noord	Havo Vwo	1299	131	91
Symbion	De Liemers	Praktijk- onderwijs	198	42	24
Olympus College	<u>Arnhem-Zuid</u> & Overbetuwe	Mavo Havo Vwo	1256	159	97
Maarten van Rossem	<u>Arnhem-Zuid</u> & Overbetuwe	Vmbo-basis Vmbo-kader Vmbo-tl	370	67	44
Probus Praktijk- onderwijs	<u>Arnhem-Zuid</u> & Overbetuwe	Praktijk- onderwijs	199	45	30

¹ Deze kenmerken zijn afkomstig van de website van Quadraam (Quadraam, 2019; Quadraam, 2020a).

² Leerlingaantallen op basis van peildatum 1 oktober 2019 (Quadraam, 2020d).

³ Cijfers op basis van beschikbare (niet publiekelijk toegankelijke) gegevens van Quadraam uit mei 2020.

Op de eerste plaats is in Tabel 2 terug te zien dat Quadraam een onderwijsgroep vormt waarbij de scholen in de drie regio's de Liemers, Arnhem-Noord en Arnhem-Zuid/Overbetuwe gelegen zijn (Quadraam, 2019). Dit heeft er toe geleid dat er uit alle drie de regio's scholen geselecteerd zijn. Arnhem-Zuid & Overbetuwe vormt één regio. Omdat de scholen ook onder te verdelen zijn in twee subregio's genaamd de Overbetuwe en Arnhem-Zuid, zijn uit beide subcategorieën scholen geselecteerd. Op deze manier ontstond er een zo groot mogelijke spreiding en representeren de onderzoekseenheden op dit geografische kenmerk Quadraam als geheel en wordt de kans op selectiebias verkleind.

Op de tweede plaats zijn de scholen zo geselecteerd dat alle schoolniveaus, waarin vakdocenten binnen het VO in Nederland werkzaam kunnen zijn, terug te vinden zijn in de geselecteerde scholen. De verschillende niveaus waarop lesgegeven wordt is een kenmerk geweest waarop zij geselecteerd zijn. Omdat alle mogelijke onderwijsniveaus binnen het VO in Nederland door Quadraam gefaciliteerd worden, was het mogelijk dit in de groep geselecteerde scholen terug te laten komen en vormt de gehanteerde selectie een afspiegeling van het totale VO binnen Quadraam en Nederland als geheel. Op deze manier is getracht de kans op afwijkingen, door enkel bepaalde type onderwijsniveaus te onderzoeken, te reduceren. Binnen Quadraam zijn er scholen die zich enkel richten op het praktijk-, het vmbo- of het gymnasiumonderwijs (Quadraam, 2020a). Daarnaast zijn er ook scholen die breder georiënteerd zijn en meerdere of zelfs bijna alle mogelijke onderwijsniveaus binnen het VO (van het vmbo tot aan het vwo) aanbieden, dit is ook terug te zien in Tabel 2. Om een zo breed mogelijke spreiding en een goede afspiegeling van de gehele doelpopulatie te verkrijgen, zijn scholen op basis van hun variëteit in onderwijsniveaus geselecteerd. Op deze manier komen alle mogelijke onderwijsniveaus binnen het VO (die binnen Quadraam gegeven worden alsmede mogelijk zijn in de rest van Nederland) terug in de geselecteerde scholen. Dit heeft geleid tot de selectie van een vmbo-school, een praktijkschool, een gymnasiumschool en een tweetal brede scholen.

Tenslotte zijn de scholen die onder de onderwijsgroep Quadraam vallen ook divers in grootte (Quadraam, 2020a). Zo zijn er kleine, middelgrote en grote scholen die deel uit maken van Quadraam. Dit uit zich in leerlingaantallen, het aantal medewerkers en het aantal docenten dat werkzaam is op de scholen. De dynamiek in grote scholen zou mogelijkerwijs heel anders kunnen zijn dan in kleine

scholen, waardoor er indirect een vertekenend effect zou kunnen optreden wanneer enkel grote of kleine scholen geselecteerd zouden worden. Om dit te voorkomen, en een goede afspiegeling van de diverse onderwijsgroepen te verkrijgen, zijn zowel kleine, grote als middelgrote scholen op basis van de leerling- en docentenaantallen geselecteerd.

Uiteindelijk heeft dit geleid tot de selectie van een vijftal scholen uit de navolgende regio's: de Liemers (het Liemers College), Arnhem-Zuid en Overbetuwe (het Olympus College, het Westeraam & Probus), en Arnhem-Noord (het Stedelijk Gymnasium Arnhem). In Tabel 3 zijn de geselecteerde scholen met hun verschillende kenmerken overzichtelijk terug te zien. Tot slot werd in dit onderzoek geen rekening gehouden met de mogelijkheid en vrijheid van scholen binnen het reguliere VO in Nederland om zich te kunnen onderscheiden door bijvoorbeeld net meer focus te leggen op techniek (technasium), sport of muziek.

Tabel 3: *Kenmerken geselecteerde scholen*

	Liemers College	Olympus College	Westeraam	Probus Praktijk- onderwijs	Stedelijk Gymnasium Arnhem
Regio¹	De Liemers	<u>Arnhem-Zuid</u> & Overbetuwe	Arnhem-Zuid & <u>Overbetuwe</u>	<u>Arnhem-Zuid</u> & Overbetuwe	Arnhem- Noord
Onderwijs- niveaus¹	Vmbo-basis Vmbo-kader Mavo Havo Vwo (Heel breed)	Mavo Havo Vwo (Breed)	Vmbo-basis Vmbo-kader (Vmbo-school)	Praktijk- onderwijs (Praktijk- school)	Gymnasium (Gymnasium- school)
Aantal medewerkers²	276	159	70	45	96
Aantal docenten²	185	97	44	30	70
Aantal leerlingen³	2391	1256	450	199	951

¹ Deze kenmerken zijn afkomstig van de website van Quadraam (Quadraam, 2019; Quadraam, 2020a).

² Cijfers op basis van beschikbare (niet publiekelijk toegankelijke) gegevens van Quadraam uit mei 2020.

³ Leerlingaantallen op basis van peildatum 1 oktober 2019 (Quadraam, 2020d).

4.3.2 Respondenten

De primaire data zijn afkomstig van geselecteerde docenten. Er werd gestreefd naar het afnemen van tenminste vier interviews per school. Uiteindelijk zijn dit er vijf per school geworden met uitzondering van één school, daar werden het er zes. Concreet betekent dit dat er 26 docenten zijn geïnterviewd. Gezien het feit dat de docentenpopulatie binnen Quadraam een heterogene groep vormt en het een complex vraagstuk betreft, is er voor een relatief grote steekproefomvang gekozen. Gelet op de wetenschap dat de meerwaarde voor ieder extra interview bij kwalitatieve studies na ongeveer twintig tot dertig interviews sterk daalt, is twintig interviews (4 per school) als minimum en dertig interviews als maximum aangehouden (Zielhuis, Heydendaal, Maltha, & Van Riel, 2016). De respondenten zijn op basis van een doelgerichte steekproef geselecteerd, waarbij op een aantal demografische kenmerken is

gelet om een goede afspiegeling te verkrijgen van de totale doelpopulatie. Elk van deze kenmerken is terug te vinden in Tabel 5 die direct volgt op deze paragraaf.

Ten eerste is gelet op het geslacht van de respondenten. De selectie van enkel vrouwen of mannen zou mogelijk de resultaten vertekenen omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat geslacht gerelateerd is aan de invloed van het thuisfront op de werktevredenheid en prioritering van privé- of werkactiviteiten (Mauno, Kinnunen, & Feldt, 2012; Ten Brummelhuis & Greenhaus, 2018). Omdat deze facetten terugkomen bij de factor ‘vermogen om betekenis te geven’ was het voor een realistisch en representatief beeld noodzakelijk om beide groepen te vertegenwoordigen. Uit beschikbare statistieken van de medewerkers op Quadraamscholen komt naar voren dat 43,5% van de medewerkers mannelijk en 56,5% vrouwelijk is (Quadraam, 2020b; zie Bijlage 1). Bij de selectie is er voor gezorgd dat één van de groepen niet in grote mate over- of ondervertegenwoordigd is.

Ten tweede is gelet op leeftijd en lengte van dienstverband omdat dit een indicatie geeft van de ervaring die docenten hebben. De ervaring van docenten binnen het VO loopt sterk uiteen, zo ook bij docenten die werkzaam zijn binnen Quadraam. Professionele identiteitsontwikkeling is van belang voor alle docenten, beginnend of ervaren. De manier waarop docenten bezig zijn met professionele identiteitsontwikkeling wordt mogelijkwerwijs beïnvloed door de ervaring die zij hebben, aldus Beijaard (2009; 2018). Zo wordt bijvoorbeeld beschreven dat beginnend docenten te maken kunnen hebben met spanningen in de zoektocht naar wie zij zijn als docent en wat dat betekent voor hun handelen. Om alle groepen in het onderzoek vertegenwoordigd te laten zijn en hierin wellicht meer inzicht te verkrijgen, zijn zowel startende als ervaren docenten uitgenodigd. Er is voor een kleiner aandeel beginnend docenten gekozen omdat er in verhouding weinig beginnend docenten werkzaam zijn binnen Quadraam en de gemiddelde Quadraam docent een leeftijd heeft van 45 jaar (Quadraam, 2020b; zie Bijlage 1). In de academische literatuur en Nederlandse beleidsstukken wordt niet eenduidig aangegeven wanneer een docent onder de beginnende docenten valt. Zo geeft de VO-Raad (2018, p. 43) aan dat een beginnend docent ondersteuning krijgt variërend van één tot drie jaar afhankelijk van de school waarop hij les geeft. Daarnaast heeft de docent de eerste twee jaar recht op lesreductie. Het aantal jaren dat een docent werkzaam is binnen het VO, geeft de ervaring van de docent aan, echter deze informatie was niet beschikbaar binnen de gegevens die Quadraam tot haar beschikking heeft. Om toch een indicatie te verkrijgen van de ervaring die docenten hebben en daarmee het risico te verkleinen dat bepaalde groepen uitgesloten worden bij de selectie, is gelet op de leeftijd en de datum van indienst-treding van de docenten. Zo is de kans groot dat een docent met een leeftijd van 24, die 2 jaar in dienst is bij Quadraam, een beginnend docent is en is een 50-jarige docent met een 20-jarig dienstverband, zeer ervaren. Zodoende zijn er docenten geselecteerd die sterk verschillen in leeftijd en hun lengte van het dienstverband bij Quadraam. Om met zekerheid te kunnen zeggen hoeveel ervaring een docent heeft, is bij aanvang van het interview gevraagd hoeveel jaar ervaring men heeft als docent in het VO.

Ook is gelet op de functieschaal van docenten. Hier zijn salarissen aan gekoppeld. Binnen het VO lopen deze op van LB, naar LC en vervolgens naar LD. Over het algemeen zijn aan deze oplopende functieschalen aanvullende verantwoordelijkheden gekoppeld (Rijksoverheid, z.d.; VO-Raad, AOb, CNV Onderwijs, & CMHF, z.d.). Voor Quadraam specifiek zijn LC-docenten vaak betrokken bij de professionalisering van collega's, onderwijsontwikkeling of coördinerende taken. Een LC-docent houdt zich daardoor mogelijk meer bezig met de eigen professionalisering dan een LB-docent. Een LD-docent houdt zich vervolgens veelal bezig met de (meerjaren) visie. Dit kan tot gevolg hebben dat de eigen voorkeuren met betrekking tot de manier van lesgeven hier sneller mee verweven raken. Dit is tevens een indicator van de professionele identiteit. Om vertekeningen uit te sluiten is er voor gekozen om zowel LB-, LC- als LD-docenten te selecteren en niet in grote mate af te wijken van de huidige percentages van deze functieschalen binnen Quadraam (zie Bijlage 1) waardoor een representatief beeld verkregen werd. Dit percentage komt eveneens overeen met het percentage van de docenten in de

functieschalen van heel Nederland, uitgezonderd de Randstad, zo bleek uit kengetallen van Dienst Uitvoering en Onderwijs (DUO) (2020). Het maakte de resultaten beter te generaliseren.

Tevens is op de werktijdfactor gelet en zijn daarmee zowel parttimers als fulltimers geselecteerd om een compleet beeld te krijgen. Door alleen fulltimers of parttimers te selecteren zou wellicht een vertekend beeld zijn ontstaan omdat het denkbaar is dat de werktijdfactor een invloed heeft op de ervaren ruimte voor ontspanning buiten het werk en het gevoel dat taken de tijd voor de persoonlijke ontwikkeling in de weg staan. Beide zijn indicatoren van factoren uit het theoretisch kader.

Verder zijn in eerste instantie enkel docenten met een tweede en eerste graad docentenopleiding geselecteerd omdat dit de twee meest gangbare opleidingen betreft waarmee een docent kan gaan werken in het VO. Tijdens de interviews bleken sommige docenten een pabo-opleiding te hebben genoten en ingeschaald te zijn als tweede graad docent. Met een pabo-diploma is een docent opgeleid om les te geven op het basisonderwijs. Dit heeft er toe geleid dat zowel docenten met een eerste/tweede graad- als pabo-opleiding zijn geïnterviewd.

Daarnaast is er op voorhand, ten behoeve van de spreiding, gelet op het soort vak dat door de docent gegeven wordt. Hoewel dit niet als strikt criterium is gehanteerd heeft het er voor gezorgd dat bijvoorbeeld niet enkel docenten Nederlands of wiskunde zijn geïnterviewd. Dat zou de representativiteit en generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten gereduceerd hebben.

Tenslotte is er rekening gehouden met het feit dat niet alle docenten alleen bij Quadraam werkzaam zijn en wellicht ook op een tweede school buiten Quadraam werkzaamheden verrichten. In dat geval bestaat de kans dat zij per ongeluk ervaringen of situaties van de twee verschillende scholen door elkaar halen. Om dit te voorkomen is er voor gekozen docenten tijdens het interview te vragen of zij werkzaam zijn op een tweede school buiten Quadraam. Het was niet mogelijk om docenten op basis van dit kenmerk uit te sluiten van een interview, daar hiervan op voorhand bij Quadraam geen gegevens beschikbaar waren. Achteraf bleek dit echter voor geen van de docenten het geval te zijn.

De gegevens zijn verkregen op basis van de vooraf beschikbare informatie binnen Quadraam in combinatie met de antwoorden op de interviewvragen. Tijdens de interviews bleek de huidige situatie soms anders te zijn waardoor de uiteindelijke kenmerken van de geselecteerde respondenten pas later up-to-date waren. In Tabel 5 staan alle kenmerken van de geïnterviewde respondenten weergegeven. Hieruit is af te leiden dat rekening is gehouden met de hierboven beschreven kenmerken. De volledige (geanonimiseerde) respondentenlijst is terug te vinden in Tabel 4 (Bijlage 2). Niet alle hiervoor beschreven kenmerken zijn hierin terug te vinden omdat dit met behulp van de werknemersbestanden binnen Quadraam de mogelijkheid vergroot om gedane uitspraken te herleiden naar de docenten. Met dezelfde reden zijn de kenmerken van de geselecteerde respondenten in deze tabellen op een hoger abstractieniveau weergegeven.

Tabel 5: *Kenmerken geselecteerde respondenten*

	Aantal (N=26)	Percentage	Gemiddelde en range
Leeftijd in jaren	-	-	42,5 (Min: 25; Max: 63)
Geslacht (vrouwen)	14	53,8	-
Opleiding			-
Pabo	5	19,2	
2 ^e graad	14	53,9	
1 ^e graad	7	26,9	
Soort vak¹			-
Alfa	5	19,2	
Bèta	10	38,5	

Gamma	2	7,7	
Combinatievakken/overig	9	34,6	
Functie²			-
LB	14	53,9	
LC	7	26,9	
LD	5	19,2	
Werktijdfactor³			0,85 (Min: 0,6; Max: 1,1)
Parttime	17	65,4	
Fulltime	9	34,6	
Dienstjaren binnen Quadraam	-	-	10,4 (Min: 2; Max: 23)
Ervaringsjaren	-	-	14,5 (Min: 3; Max: 40)
Werkzaam op school buiten Quadraam (nee)	26	100	-

¹ Onder alfavakken worden alle talen en geschiedenis verstaan. Bij bètavakken gaat het om de exacte vakken biologie, wis-, natuur- en scheikunde. Economie en aardrijkskunde zijn als gammavakken geclassificeerd. Wanneer er meerdere vakken gegeven worden die zowel in alfa, bèta of gamma vallen zijn docenten geclassificeerd in combinatievakken/overig. Ook vakken als tekenen, techniek zijn hieronder ingedeeld.

² De functieschalen van docenten lopen op van LB, naar LC en vervolgens LD. Deze hebben betrekking op de salariering en de verantwoordelijkheden liggen over het algemeen het hoogst bij een LD-functie (Rijksoverheid, z.d.; VO-Raad et al., z.d.).

³ Docenten zijn geclassificeerd als fulltime docent vanaf 1,0 FTE. Wanneer zij minder dan 1,0 FTE werken zijn zij als parttimer aangemerkt.

4.4 Operationalisatie

De factoren die in het conceptueel model van dit onderzoek zijn opgenomen, hebben centraal gestaan bij de dataverzameling. De verschillende concepten in deze studie zijn geoperationaliseerd om er voor te zorgen dat deze concreet genoeg zijn om tijdens de dataverzameling goed te kunnen meten (Van Thiel, 2015; Adcock & Collier, 2001). De verschillende concepten zijn in het theoretisch kader terug te vinden en van verdere uitleg voorzien.

De operationalisatie van de verschillende factoren als onafhankelijke variabelen is weergegeven in Tabel 7. Daarin zijn de verschillende factoren afzonderlijk uiteengezet in een aantal dimensies waaraan vervolgens indicatoren verbonden zijn (Bleijenbergh, 2016). De indicatoren geven aan hoe de zes factoren waar te nemen zijn. Vanwege voorgaande hebben deze indicatoren tezamen de handleiding gevormd bij het opstellen van de interviewvragen. In de laatste kolom van zowel Tabel 6 als 7 is terug te vinden met behulp van welke waarden is bepaald hoe een docent gescoord heeft op een bepaalde indicator. De keuze voor het gebruik van deze waarden heeft te maken met de data-analyse en staat daarom beschreven in paragraaf 4.5. De volgorde waarin de factoren terug komen in het interviewprotocol wijkt af. Hier is voor gekozen omdat op deze manier onderwerpen die wellicht gevoelig lagen pas later in het interview behandeld konden worden.

De operationalisatie van de afhankelijke variabele, de professionele identiteit, is terug te vinden op de volgende pagina in Tabel 6, waarna Tabel 7 volgt met daarin de operationalisatie van de verschillende factoren.

Tabel 6: Operationalisatie hoofdvariabele

Afhankelijke variabele	Dimensie	Indicatoren	Waarden
Professionele identiteit <i>Een dynamisch zelfbeeld, waarbij de wijze waarop de leraar zichzelf als persoon ziet, verweven raakt met (één wordt met) de leraar als (semi-)professional in de organisatie en waarbij deze zich intrinsiek genoodzaakt voelt zichzelf te blijven verbeteren.</i>	Zelfkennis (beeld)	- Het kunnen beschrijven van de eigen persoonlijke voorkeuren met betrekking tot de manier van lesgeven (bijvoorbeeld vormgeving lessen)	Mate waarin (niet – nauwelijks – neutraal – redelijk – in grote mate)
		- Het kunnen beschrijven van de eigen sterke en zwakke punten in relatie tot onderwijzen (bijvoorbeeld geduld en structuur).	Mate waarin (niet – nauwelijks – neutraal – redelijk – in grote mate)
	Verwevenheid	- Wordt door de eigen persoonlijkheid getriggerd om te kiezen voor docentschap.	Mate waarin (niet – nauwelijks – neutraal – grotendeels – volledig)
		- Kan omschrijven hoe de persoonlijke voorkeuren zich verhouden tot hetgeen de school belangrijk vindt (voorkeuren) met betrekking tot de manier van lesgeven.	Mate waarin (niet verweven – nauwelijks verweven – neutraal – grotendeels verweven – volledig verweven)
	Professionaliteit	- Vanuit persoonlijke voorkeur werken aan de eigen ontwikkeling als docent.	Mate waarin (niet bezig met de eigen ontwikkeling vanuit persoonlijke voorkeuren – weinig bezig met de eigen ontwikkeling vanuit persoonlijke voorkeuren – neutraal – redelijk veel bezig met de eigen ontwikkeling vanuit persoonlijke voorkeuren – in grote mate bezig met de eigen ontwikkeling vanuit persoonlijke voorkeuren)

Tabel 7: Operationalisatie factoren

Factoren	Dimensies	Indicatoren	Waarden
Kritisch zelfreflecterend vermogen <i>Vermogen om analytisch het eigen functioneren op vakkennis, ziens- en handelingswijze systematisch te overdenken en daarbij andere mogelijkheden tegen elkaar af te wegen met het uiteindelijke doel om het eigen functioneren binnen het onderwijs te verbeteren.</i>	Reflectie inhoud	- Kan aangeven in hoeverre hij/zij het eigen functioneren overdenkt met betrekking tot het onderwijs op zowel vakkennis als ziens- en werkwijze.	Gericht op (alleen vakkennis – vooral vakkennis – zowel vakkennis als ziens- en werkwijzen – vooral ziens- en werkwijzen – alleen ziens- en werkwijzen – geen van beide)
	Systematische reflectie	- Kan aangeven of er met een bepaalde regelmatigheid aan zelfreflectie wordt gedaan.	Wijze waarop (onsystematisch – enigszins onsystematisch – neutraal – redelijk systematisch – heel systematisch)
	Kritisch afwegen	- Het afwegen van verschillende opvattingen of werkwijzen, die van toepassing zijn of gehanteerd worden binnen het onderwijs.	Mate waarin (niet – nauwelijks – neutraal – grotendeels – volledig)
	Reflectie doel	- Het uiteindelijke doel van kritische zelfreflectie is een verbetering van het eigen functioneren binnen het onderwijs.	Mate waarin (niet – nauwelijks – neutraal – grotendeels – volledig)
Openheid <i>Ontvankelijk zijn voor andere werkwijzen en opvattingen dan men gewend is binnen het onderwijs, waarbij men bereidwillig is om deze</i>	Alternatieve inzichten	- Wisselt van gedachten met verschillende collega's die een andere werkwijze hanteren.	Mate waarin (niet – weinig – neutraal – redelijk veel – veel)
	Overwegen van verandering	- Is bereidwilligheid om een andere werkwijze of opvatting (die gehanteerd wordt door collega-docenten binnen het onderwijs) eigen te maken.	Mate waarin (niet bereidwillig – weinig bereidwillig – neutraal – redelijk bereidwillig – heel bereidwillig)

andere werkwijze in overweging te nemen en eigen te maken.

Agentschap <i>Mate waarin de docent zelf keuzes mag maken, zelf beslist en handelt bij persoonlijke ontwikkeling.</i>	Keuzevrijheid bij ontwikkeling	-	Heeft de mogelijkheid om eigen keuzes te maken bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling als docent zonder daarin door de organisatie middels afspraken beperkt te worden.	Mate waarin (geen keuzevrijheid – beperkte keuzevrijheid – neutraal – redelijk veel keuzevrijheid – grote keuzevrijheid)
	Zelfstandigheid	-	Neemt zelf beslissingen over de eigen persoonlijke ontwikkeling.	Mate waarin (niet zelfbeslissend – weinig zelfbeslissend – neutraal – grotendeels zelfbeslissend – volledig zelfbeslissend)
Vermogen om betekenis te geven <i>Het gevoel hebben betekenisvol werk te doen, daar voldoening uit te halen en in staat te zijn het werk in balans te kunnen brengen met de eigen persoonlijkheid en het privéleven.</i>	Voldoening	-	Tevredenheid over verloop van de eigen werkzaamheden op de school na afloop van de dag, gemiddeld genomen.	Mate waarin (geen voldoening – enigszins voldoening – neutraal – redelijk veel voldoening – veel voldoening)
	Werk-privé balans	-	De docent geeft aan buiten het werk genoeg/te weinig ruimte te hebben voor ontspanning.	Mate waarin (volledig uit balans – grotendeels uit balans – neutraal – grotendeels in balans – volledig in balans)

	Verbinding	-	Herkennen van de persoonlijkheid in de eigen werkzaamheden als docent.	Mate waarin (niet – nauwelijks – neutraal – redelijk – volledig)
Ontwikkelgerichte cultuur <i>De docenten zijn het eens over het belang dat wordt toegekend aan persoonlijke ontwikkeling, wat zich uit in de wijze waarop docenten als collectief binnen de organisatie bezig zijn met persoonlijke ontwikkeling en elkaar feedback geven ten behoeve van de eigen ontwikkeling.</i>	Eenduidige normen & waarden	-	Overeenstemming tussen docenten in het belang dat toegekend wordt aan persoonlijke ontwikkeling.	Mate waarin (geen overeenstemming – nauwelijks overeenstemming – neutraal – grotendeels overeenstemming – overeenstemming)
	Gedrag	-	Gevoel dat docenten meer dan gewenst bezig zijn met het naleven van verplichte taken bij het onderwijzen dan dat zij met persoonlijke ontwikkeling bezig zijn.	Mate waarin (taken gaan ten koste van persoonlijke ontwikkeling – taken gaan een beetje ten koste van de persoonlijke ontwikkeling – neutraal – taken gaan bijna niet ten koste van persoonlijke ontwikkeling – taken gaan niet ten koste van persoonlijke ontwikkeling)
		-	Docenten benaderen elkaar voor een mening met betrekking tot de eigen persoonlijke ontwikkeling.	Mate waarin (nooit – weinig – neutraal – geregeld – vaak)
Evenwicht in identificatie en separatie	Gemeenschappelikheden	-	Gevoel binnen de school bij een groep te horen met gelijke opvattingen over de werkwijze als docent.	Mate waarin (niet – matig – neutraal – redelijk – groot)
<i>Mate waarin docenten ervaren bij een groep te horen met gelijke opvattingen over onderwijzen en waar ruimte is</i>	Eigenheid	-	Ruimte voor onderscheidenheid van andere docenten binnen de school met betrekking tot de opvattingen over de werkwijze als docent.	Mate waarin (geen ruimte – weinig ruimte – neutraal – redelijk veel ruimte – veel ruimte)

*voor uniciteit zonder dat de gelijke
onderwijsopvattingen botsen met de
eigenheid.*

Evenwicht	-	Gevoel dat de eigenheid van de docent en de gelijke opvattingen over onderwijzen binnen de school in balans zijn.	Mate waarin (vooral gemeenschappelijkheid – meer gemeenschappelijkheid dan eigenheid – in evenwicht – meer eigenheid dan gemeenschappelijkheid – vooral eigenheid)
-----------	---	---	---

4.5 Data-analyse

Voordat er vanuit de resultaten een conclusie getrokken kon worden, heeft er een data-analyse plaatsgevonden. Voor het analyseren van de interviews is er een kwalitatieve inhoudsanalyse gebruikt. De teksten die tot stand zijn gekomen uit de dataverzameling zijn daarbij geïnterpreteerd en opgedeeld in kleinere eenheden die zijn gecodeerd (Bleijenbergh, 2016, p. 100; Van Thiel, 2015, p. 160). De inhoudsanalyse van de data is daarbij op een gestructureerde wijze voorbereid en aangepakt om zo de navolgbaarheid van het onderzoeksproces te waarborgen.

Van de videoconferenties zijn, zoals eerder is beschreven, audio-opnamen gemaakt zodat het gesprek achteraf terug te beluisteren was. Door het opgenomen interview in *slow-motion* terug te beluisteren was het mogelijk om volledige transcripten te maken van de interviews. De transcripten van de interviews zijn de meest secure verslagen van het interview, waarin de informatie die heeft geleid tot een antwoord op de onderzoeksvragen, terug te vinden is (Van Thiel, 2015, p. 119). Transcripten geven het volledige interviewgesprek weer. Niet alleen de inhoud van het gesprek, maar ook de communicatie tussen de onderzoeker en de respondent is hierdoor terug te lezen. De onderzoeker heeft tijdens het transcriberen veelal in volzinnen geschreven, wat inhoudt dat onderbrekingen, versprekingen en woorden als ‘uhm’ niet getranscribeerd zijn. Slechte woordkeuzes, formulerings- of grammaticafouten zijn niet verwijderd omdat dit de strekking van het antwoord kan veranderen.

Passend bij de onderzoeksstrategie is er voor gekozen om het analyseren van de transcripten van de interviews en het document uit te voeren op basis van deductief coderen. Dit houdt in dat het analyseproces van de data, theorie gestuurd is (Bleijenbergh, 2016, p. 102&106). Daaronder wordt het coderen verstaan op basis van de concrete uiteengerafelde theoretische concepten, die terug te vinden zijn in de operationalisatie (Bleijenbergh, 2016).

In eerste instantie is in dit proces gebruik gemaakt van open coderen. In dit deel van het proces zijn de tekstfragmenten gereduceerd. Concreet betekent dit dat irrelevante tekstfragmenten, die geen betrekking hebben op de onderzoeksvraag of te koppelen zijn aan de operationalisatie, niet meegenomen zijn bij het verdere proces van analyseren (Van Thiel, 2015; Myers, 2013). Deze tekstfragmenten hebben geen codes toegekend gekregen. Aan de overgebleven tekstfragmenten zijn in deze fase een label toegekend op basis van de indicatoren uit de operationalisatie. Sommige fragmenten hebben meerdere codes toegekend gekregen als zij informatie bevatten over meerdere onderwerpen. Nadat alle relevante fragmenten een code hebben gekregen is er axiaal gecodeerd. De tekstfragmenten die in de vorige fase (het open coderen) eenzelfde of vergelijkbare code hebben gekregen zijn gecombineerd zodat een overzichtelijk beeld verkregen kon worden. Hierna is de data geïnterpreteerd. Tijdens dit laatste proces, het selectief coderen, zijn patronen en onderlinge relaties inzichtelijk gemaakt. Er is voor gekozen om gebruik te maken van het codeerprogramma ATLAS.ti, omdat dit het analyseproces overzichtelijk maakte en houvast bood bij het schrijven van de resultaten. In Bijlage 4, met daarin Tabel 8, is een gecodeerd tekstfragment opgenomen waarin bovenstaand proces te herkennen is.

Om te kunnen bepalen hoe een bepaalde respondent scoort op de indicatoren is er voor gekozen om waarden toe te kennen aan de indicatoren en fragmenten, die betrekking hebben op bepaalde indicatoren, hierop in te schalen. Deze waarden zijn vooraf opgesteld en zijn terug te vinden in de laatste kolom van Tabel 6 & 7 waarin de operationalisatie staat weergegeven. Op deze manier is het eenvoudiger om waarden met elkaar te vergelijken en algemene uitspraken te doen over de respondenten. Daarnaast konden, door een verschil in waarden met elkaar te vergelijken, discrepanties tussen groepen respondenten inzichtelijk gemaakt worden. De waarden hebben tijdens het analyseren geholpen bij het denken in algemene tendensen om zo uitzonderingen van regelmatigheden te onderscheiden. In de onderstaande tabel is een voorbeeld terug te vinden dat betrekking heeft op het toekennen van waarden.

Interviewfragment	Toegekende waarde	Indicator
I: En in hoeverre vind je dat er binnen de school mogelijkheden bestaan om jezelf te onderscheiden van andere docenten met betrekking tot opvattingen over de werkwijze als docent? R: Nou <u>ik denk dat daar best wel veel ruimte voor is vanuit de school zeg maar</u>. Vanuit de collega's en het team misschien niet altijd, omdat ze een beetje vast geroest zitten in hun eigen werkwijze en dat het soms nog wel eens vragen oproept, en soms ook nog wel eens kritiek krijgt of soms een meningsverschilletje, maar dat is ook niet verkeerd denk ik. <u>Dat mag, maar ik denk dat de school daar wel sterk belang aan hecht en dat daar ook echt naar geluisterd wordt, zeker die opbouwende vernieuwende ideeën hebben</u>, maar dat is wel weer afhankelijk van je leidinggevende hoeverre die er weer op inspeelt en daarmee wat gaat doen.	Veel ruimte	Ruimte voor onderscheidenheid van andere docenten binnen de school met betrekking tot opvattingen over de werkwijze als docent.

Tabel 9: Voorbeeld toegekende waarde.

4.6 Methodologische kwaliteit

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. Zowel de betrouwbaarheid als validiteit zijn belangrijk om de methodologische kwaliteit van het onderzoek te waarborgen (Bleijenbergh, 2016, p. 119). Hieronder is voor zowel de betrouwbaarheid als validiteit afzonderlijk beschreven op welke manier de onderzoeker getracht heeft deze methodologische criteria bij dit onderzoek zo hoog mogelijk te houden.

4.6.1 Betrouwbaarheid

In een betrouwbaar wetenschappelijk onderzoek worden vertekeningen en afwijkingen in de resultaten zoveel mogelijk vermeden (Bleijenbergh, 2016, p. 120). De betrouwbaarheid wordt bepaald door de mate van consistentie en nauwkeurigheid waarmee de onderzoeker de variabelen heeft gemeten (Van Thiel, 2015, p. 60). Een consistent en nauwkeurig uitgevoerd onderzoek is meer repliceerbaar en zou bij herhaling (nagenoeg) dezelfde resultaten opleveren. In kwalitatief onderzoek is het lastiger om aan dit soort maatstaven te voldoen omdat het aantal waarnemingseenheden veel lager ligt dan bij kwantitatief onderzoek (Bleijenbergh, 2016). Op basis van dit feit zijn een aantal maatregelen genomen om een tekortkomende betrouwbaarheid te voorkomen.

Ten eerste zijn alle keuzes en de stappen die daarop volgden, zorgvuldig bijgehouden en verantwoordt. De dataverzameling is op een systematische manier aangepakt zodat het eenvoudiger is om het onderzoek nog eens uit te voeren. Zo is de interviewhandleiding omvangrijk beschreven en terug te vinden in Bijlage 3. Op deze manier heeft de onderzoeker getracht inzicht te geven in de wijze waarop de data verzameld is en kan het onderzoek opnieuw uitgevoerd worden. Dat komt ten goede aan de controleer- en repliceerbaarheid van dit onderzoek.

Ten tweede zijn er tijdens de interviews controlerende doorvraag-vragen gesteld als een antwoord onduidelijk bleef. Een veel voorkomend probleem met betrekking tot de betrouwbaarheid van data, verkregen uit interviews, is dat de data hierdoor verkeerd geïnterpreteerd wordt door de

onderzoeker (Van Thiel, 2015). Door de eigen interpretatie te controleren en de respondent daarop een vervolgvraag te stellen is geprobeerd foutieve interpretaties te voorkomen.

Tenslotte is de operationalisatie van de factoren tijdens het analyseproces zo nauwlettend en consequent mogelijk gehanteerd. Doordat volledige transcripten van de audio-opnamen van de interviews zijn gemaakt zou de data achterhaald kunnen worden. In combinatie met de operationalisatie maakt dat de analyse meer navolgbaar.

4.6.2 Validiteit

Validiteit is het tweede criterium dat van belang is voor een kwalitatief sterk onderzoek. Hierin is onderscheid te maken tussen interne en externe validiteit. Ten behoeve van dit criterium zijn verschillende maatregelen genomen.

Ten eerste is gelet op de vraag of er daadwerkelijk gemeten wordt wat men wil meten. We spreken dan over de interne validiteit (Bleijenbergh, 2016, p. 120). Bij verschillende vragen in het interview is doorgevraagd op de antwoorden van de respondenten om deze te verduidelijken en te verdiepen. Hierdoor kan met meer zekerheid gesteld worden dat er is gemeten wat men wilde meten en werd de interne validiteit verhoogd (Van Thiel, 2015, p. 114).

Tevens is getracht de kans op sociaal wenselijke antwoorden te reduceren. Een sociaal wenselijk antwoord is een antwoord dat binnen de gemeenschap geaccepteerd wordt of aan de verwachting van de onderzoeker voldoet (Van Thiel, 2015, p. 64). Deze antwoorden hoeven niet altijd een hoog waarheidsgehalte te hebben, waardoor resultaten onbetrouwbaar kunnen zijn en er niet gemeten wordt wat men zou willen meten. De onderzoeker heeft de respondenten aan het begin van de interviews op hun gemak proberen te stellen en heeft meermaals benadrukt dat de informatie geanonimiseerd wordt en audio-opnamen na afronding van het onderzoek worden vernietigd. De onderzoeker heeft ook aangegeven dat er geen goede of foute antwoorden zijn. Vragen die wellicht meer emotie oproepen of gevoelig zouden kunnen liggen zijn daarnaast niet aan het begin van het interview gesteld, zodat relatief neutrale vragen de opening van het interview vormden (Van Thiel, 2015, p. 116).

Daarnaast zijn ten aanzien van de respondentenselectie de leidinggevendenden van docenten afzijdig gehouden om selectiebias te voorkomen. Ook achteraf zijn de geselecteerde docenten anoniem gebleven. De leidinggevendenden hebben wel ondersteund bij de respondentenwerving, wat concreet inhoudt dat zij in een algemene nieuwsbrief of berichtgeving docenten hebben verzocht om mee te werken als zij daarvoor door mij benaderd zouden worden. Op deze manier konden docenten vrijuit spreken, zijn niet slechts enkelzijdige perspectieven verworven en is de kans op vertekening verkleind.

Ook is, ondanks het relatief kleine aantal waarnemingseenheden bij kwalitatief onderzoek, getracht de generaliseerbaarheid en daarmee de externe validiteit te bevorderen. Er wordt dan gesproken over de mate waarin de resultaten van het onderzoek te generaliseren zijn naar een groter geheel (Bleijenbergh, 2016, p. 120). Bij de selectie van de scholen en docenten als onderzoekseenheden is er rekening gehouden met zowel de diversiteit van de Quadraampopulatie als de gehele populatie in Nederland. De onderzoekseenheden en geselecteerde respondenten vormen daarmee een goede afspiegeling. Hiermee is de representativiteit en daarmee de externe validiteit toegenomen (Van Thiel, 2015, p. 121).

Tenslotte is er informatie verkregen uit verschillende bronnen, namelijk verschillende docenten, werkend op verschillende Quadraamscholen. Deze docenten verschillen op kenmerken zoals leeftijd en ervaring. Vervolgens zijn deze vergeleken en gecombineerd, wat ten goede komt aan zowel de externe validiteit als aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek (Myers, 2013; Bleijenbergh, 2016; Van Thiel, 2015).

4.7 Samenvatting methodologisch kader

Op vijf verschillende scholen – het Liemers College, Olympus College, Westeraam, Produs en het Stedelijk Gymnasium Arnhem – die samen een goede afspiegeling vormen van de scholenpopulatie van Quadraam, zijn 26 semigestructureerde interviews afgenomen van docenten. De scholen en docenten zijn geselecteerd op basis van een combinatie van geografische en demografische kenmerken. De docenten zijn, in verband met de huidige COVID-19 maatregelen, aan de hand van een interviewhandleiding, digitaal geïnterviewd via Microsoft Teams. De data verkregen uit de interviews zijn geanalyseerd met behulp van de operationalisatie en het programma ATLAS.ti. Op deze manier kon de verkregen informatie eenvoudig gestructureerd worden, waarna er vanuit de resultaten een antwoord verkregen werd op de onderzoeksvragen.

5. Analyse en resultaten

Dit hoofdstuk bestaat uit de resultaten die zijn verkregen met behulp van de afgenomen interviews. De resultaten staan beschreven in een zevental paragrafen. In de eerste paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de professionele identiteit van docenten weergegeven. In de daaropvolgende paragrafen staat beschreven in welke mate de uit de literatuur verkregen factoren aanwezig zijn bij docenten binnen het VO en hoe deze de professionele identiteitsontwikkeling beïnvloeden.

5.1 De professionele identiteit

Uit de academische literatuur is opgemaakt dat het concept professionele identiteit van docenten drie dimensies kent, namelijk: ‘Zelfkennis’, ‘verwevenheid’ en ‘professionaliteit’. Deze drie dimensies bestaan uit vijf indicatoren en zullen hieronder nader omschreven worden.

5.1.1 Zelfkennis

De dimensie zelfkennis kent twee indicatoren: *Het kunnen beschrijven van de persoonlijke voorkeuren met betrekking tot de eigen manier van lesgeven* en *het beschrijven van de eigen sterke en zwakke punten in relatie tot het lesgeven*.

Voor wat betreft de *eerste indicator* blijkt uit de interviews dat docenten in grote mate in staat zijn om hun persoonlijke voorkeuren met betrekking tot de manier van lesgeven aan te geven. Uit de interviews kan worden opgemaakt dat deze persoonlijke voorkeuren uitéén lopen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de opmerking van sommige docenten die aangeven een voorkeur te hebben voor traditioneel (klassikaal) onderwijs. Het gaat hierbij om lessen waarbij de docent veel aan het woord is, één (klassikale) uitleg geeft en leerlingen vervolgens (allemaal dezelfde) huiswerkopdrachten uit het boek maken. Andere docenten geven de voorkeur aan differentiëren, dit houdt in dat er in uitleg en/of opdrachten onderscheid wordt gemaakt om zo tegemoet te komen aan de (niveau-)verschillen tussen leerlingen binnen één klas. Weer andere docenten geven de voorkeur aan meer maatwerk of zelfstandig leren. In tegenstelling tot traditioneel onderwijs, kunnen de leerlingen dan in de les hun eigen leerproces vormgeven en (meer) zelf bepalen waarmee zij (inhoudelijk) aan de slag gaan. De docent heeft hier meer een coachende rol en ondersteunt leerlingen waar nodig met uitleg. Sommige docenten geven aan graag formatief te evalueren/toetsen, dit houdt in dat leerlingen kleine opdrachten maken en inleveren bij de docent, om zo zelf inzicht te krijgen in de eigen voortgang voordat de daadwerkelijke toets plaatsvindt. Ook geven sommige docenten de voorkeur aan cijferloos lesgeven. Hierbij wordt het niveau van de leerling bij een toetsmoment niet in cijfers uitgedrukt. Anderen blijven er echter bij dat becijfering noodzakelijk is.

De manier waarop docenten het liefst lesgeven is naar eigen zeggen vooral ook tot stand gekomen door onderliggende waarden, ervaringen en/of persoonlijkheid. Wanneer zij de eigen voorkeur omtrent de manier van lesgeven toelichten wordt veelal verwezen naar succesvolle of teleurstellende ervaringen uit zowel de eigen carrière als uit de eigen jeugd. Zo geeft respondent 20 er de voorkeur aan de leerlingen veel zelf aan het woord te laten zijn. Zo wordt toegelicht: ‘passend bij mijn persoonlijkheid, omdat ik het zelf heel belangrijk vind om mij veilig te voelen, om mijzelf te kunnen zijn en mijzelf te laten horen en dat heeft natuurlijk te maken met je eigen levensloop’ (Respondent 20). Bij docenten leiden deze onderbouwingen tot diepe overtuigingen omtrent welke manier van lesgeven voor henzelf en/of voor de leerlingen juist wel of niet werkt. Op deze manier komen eigen waarden, die voor hen centraal staan in het beroep, zoals bijvoorbeeld veiligheid, authenticiteit en leerlingcontact, niet in het geding. De waarde ‘persoonlijk contact met de individuele leerling’ wordt bij de meerderheid gebruikt in de argumentatie om aan te geven waarom een bepaalde manier van lesgeven de voorkeur heeft. Dit

argument wordt gebruikt bij verschillende, soms zelfs tegenstrijdige, voorkeuren van lesgeven. Denk hierbij bijvoorbeeld aan klassikaal lesgeven waarbij de docent voor het bord één klassikale uitleg geeft en veel aan het woord is, versus maatwerk waarbij op basis van behoefte één leerling of kleine groepjes uitleg krijgen of de docent rondloopt in de klas en helpt waar nodig is.

Daarnaast is uit de interviews af te leiden dat, aangaande de *tweede indicator*, docenten de eigen sterke en zwakke punten kunnen benoemen en omschrijven. Docenten kunnen veelal meerdere en zelfs veel sterke en zwakke punten van henzelf als docenten noemen en toelichten op welke manier deze zich uitten. De punten die zij noemen variëren. Het eigen inlevingsvermogen, enthousiasme of inzetten van digitale werkvormen worden bijvoorbeeld meermaals aangehaald als sterke punten. Daarnaast wordt ook door docenten, waaronder respondent 4, de eigen vakinhoudelijke kennis aangehaald, omdat zij zichzelf vakkundig gezien sterk onderlegd vinden (Respondent 4). Ten aanzien van de zwakke kanten worden onder andere administratievaardigheden en *timemanagement* herhaaldelijk genoemd. Ook wordt vaker aangegeven dat verandering of het eigen aanpassingsvermogen, een zwak punt is. Onder meer respondent 13 geeft aan graag vast te houden aan het oude en werkwijzen aan te houden die eerder al bleken te werken en dat te blijven doen (Respondent 13).

Opvallend is dat veel docenten de valkuilen van hun eigen sterke punten en de voordelen van hun eigen zwakke punten weten te benoemen. Daarnaast koppelen docenten één of enkele zwakke punten ook aan hetgeen waarin ze zichzelf nog denken te kunnen ontwikkelen of kunnen verbeteren. Over het algemeen hebben docenten meer sterke dan zwakke punten genoemd en is men geneigd om de eigen zwakke punten vanuit een positieve hoek te belichten. Er wordt frequent aangegeven dat het zwakke punt ook als sterk punt kan worden gezien, waaruit een zekere mate van zelfverzekerdheid en overtuiging blijkt. De grens tussen wat in de sterke en zwakke punten vakmatig en persoonlijk is blijkt smal te zijn, want ‘je neemt jezelf mee voor de klas’ (Respondent 5).

Uit bovenstaande komt naar voren dat docenten in grote mate overtuigd zijn van hun eigen voorkeuren en kracht ten aanzien van de wijze waarop zij lesgeven omdat zij eerder hebben ervaren dat iets voor henzelf of de leerlingen goed werkt. Dit kenmerkt een sterke identiteit, van waaruit gehandeld wordt.

5.1.2 Verwevenheid

De verwevenheid is afgeleid uit twee indicatoren, namelijk: *De mate waarin de docent door de eigen persoonlijkheid getriggerd is geweest om voor het docentschap te kiezen* en *de verhouding van de persoonlijke voorkeuren tot hetgeen de school prefereert met betrekking tot de manier van lesgeven*.

Als het aankomt op de *eerste indicator* geeft een ruime meerderheid van de docenten aan grotendeels, dan wel volledig, door hun eigen persoonlijkheid gemotiveerd te zijn om voor het docentschap te kiezen. Uit de interviews komt namelijk naar voren dat docenten vanuit de tijd dat zijzelf als leerling onderwijs volgden, door de eigen leerstijl of leraar (voorbeeldfunctie) geïnspireerd zijn geraakt om voor het docentschap te kiezen en een bijdrage te willen leveren aan de ontwikkeling van kinderen. Ook wordt door docenten aangegeven dat zij zichzelf, in de eigen jeugd, behulpzaam vonden. Het onderwijs leek bij deze kwaliteit een gepaste beroepskeuze. Daarnaast geven docenten meermaals aan dat een persoonlijk doel heeft geleid tot de motivatie om voor het docentschap te kiezen. Zo benoemen zij dat ze het belangrijk vinden om een dienende rol te vervullen. Zo kunnen zij een bijdrage leveren aan de maatschappij en hun best doen om leerlingen af te leveren die hierin goed, zelfstandig, kunnen functioneren.

Met betrekking tot de *tweede indicator* zijn er twee contrasterende visies waargenomen onder de docenten die aangeven dat voor een deel van hen de verwevenheid tussen de voorkeuren van de docent zelf en die van de school, inzake de manier van lesgeven, wel aanwezig is, terwijl dit bij ongeveer een even groot aantal docenten niet het geval is. Voorgaande werd in kaart gebracht door in het vervolg

op de eigen voorkeuren omtrent de manier van lesgeven, ook de preferenties van de school op dat vlak te bevragen en ten slotte te vragen hoe deze zich tot elkaar verhouden, hetzij overeenkomen, of afwijken.

Docenten waarbij er wel (grotendeels tot volledig) sprake is van verwevenheid, geven aan dat de voorkeuren omtrent de manier van lesgeven overeenkomen en dat ze er in slagen om dat wat de school en zichzelf op dat vlak prefereren, te combineren en te integreren in hun lessen. Dit wordt onder andere geïllustreerd door respondent 24: ‘Nou ja je gaat met de dingen aan de slag die de school wil en dat verweef je hier met de manier hoe jij werkt. Dus je gaat toch vanuit jouw persoonlijke voorkeur aan de slag om dan dingen uit te werken en voor elkaar te krijgen’ (Respondent 24). Het cijferloos lesgeven wordt bijvoorbeeld als voorkeur van de school genoemd. Daarmee wordt bedoeld dat afgestapt wordt van het cijfersysteem en worden producten van leerlingen bijvoorbeeld beoordeeld met ‘in ontwikkeling’, ‘voldoende’ of ‘goed’. Leerlingen krijgen hierbij ook meer ‘toets’-mogelijkheden om een voldoende te halen. Sommige docenten, waaronder ook respondent 24, zouden zelf ook graag cijferloos lesgeven en hebben met behulp van digitale toetsprogramma’s een werkzaam geheel gecreëerd waarbij het aantal na te kijken producten behapbaar bleef.

Bij de groep waarbij dit niet of nauwelijks het geval is blijken de preferenties van de school op punten niet overeen te komen met de voorkeuren van de docent omtrent de manier van lesgeven. Dit veroorzaakt frustratie en de voorkeuren van de school worden veelal niet geïntegreerd in het dagelijkse lesgeven. Zo geven sommige docenten ook aan juist niet cijferloos les te willen geven. Daarnaast wordt bijvoorbeeld aangegeven dat binnen een school de voorkeur ontstaat om ‘leerling gestuurd’ onderwijs te geven, wat inhoudt dat de leerling meer het eigen leerproces en de inhoud daarvan kan en gaat vormgeven. De voorkeur van bepaalde docenten is echter dat zijzelf de inhoud en in grote lijnen het leerproces bepalen, omdat zij niet geloven dat scholieren dit zelf kunnen (Respondent 26). Zij duiden een verschil in de voorkeuren omtrent de manier van lesgeven en geven aan loyaal te blijven aan hun eigen voorkeuren, waardoor er geen of nauwelijks sprake is van verwevenheid. Veel docenten uit deze groep geven daarnaast aan het lastig te vinden uitspraken te doen over de preferenties van de school en schoolvisie, waardoor deze nauwelijks een rol spelen in de dagelijkse manier van lesgeven en verwevenheid niet tot stand komt. Onderstaand fragment illustreert deze argumentatielijn met het voorbeeld van het schoolplan, waarin de preferenties en uitgangspunten van de school staan weergegeven.

“Er zijn wel afspraken gemaakt en volgens mij is dat wel een uitgangspunt voor ons schoolplan [...] Dat is ook weer een beetje weg, omdat je dagelijks je werk probeert te doen en niet elke dag als ik naar school ga denk, ‘goh wat is het schoolplan, waar gaan we aan werken?’. Maar het is er wel. Alleen er wordt niet heel veel aandacht aan besteed. Ja, er wordt tijdens een studiedag af en toe een keer aandacht aan besteed, maar het zit niet zeg maar verweven in de dagelijkse praktijk van de docent. Tenminste voor mij persoonlijk. Dat komt denk ik doordat docenten toch eigenlijk hun eigen ding staan te doen en er misschien door een leidinggevende of school, een directie zelfs, niet genoeg energie in wordt gestoken om daar echt een team van te maken en daar ook op te focussen. Het wordt af en toe genoemd, maar dat is niet voldoende om daar in je dagelijks praktijk ook mee aan de slag te gaan en het zijn misschien te veel punten om aan te moeten denken.” (Respondent 25).

Docenten, waaronder ook respondent 11, geven aan dat de school wel bepaalde dingen pretendeert te prefereren, maar dat de prioriteiten in realiteit toch ergens anders liggen (Respondent 11). Zo wordt aangegeven dat een school naast theorielessen ook praktijklessen en het buitenschools leren zegt te prefereren. Hoewel dit ook de voorkeur heeft van docenten, wordt er in de werkelijkheid door de school weinig praktijk geprefereerd omdat de theorie prioriteit krijgt. Het is daardoor voor hen niet mogelijk om de eigen voorkeuren op één lijn te brengen met die van de school en dit vervolgens te integreren in de dagelijkse werkzaamheden. Hierdoor ontbreekt de verwevenheid van de persoonlijke voorkeuren van

de docent met die van de school, ondanks dat deze op papier (bijvoorbeeld het schoolplan) volgens ongeveer de helft van de respondenten wel overeenkomen. Het is praktisch gezien niet haalbaar. Het wordt bijvoorbeeld belemmerd door organisatorische zaken als budgetten, ruimte in uren of lokalen en regelgeving, waardoor frictie of een kloof ontstaat tussen de voorkeuren van de school en die van de docent omtrent de manier van lesgeven. Uiteindelijk blijven docenten dicht bij hun eigen voorkeuren met betrekking tot de manier van lesgeven waardoor de verhouding (al dan niet de preferenties van de school) uiteindelijk weinig invloed heeft op de uitvoering van de werkzaamheden binnen de school.

Een gedeelte van de docenten blijkt werkzaam te zijn op verschillende Quadraamscholen, of de afgelopen jaren op verschillende schoollocaties te hebben gewerkt. Unaniem geven zij aan dat er grote verschillen bestaan tussen de preferenties van de verschillende scholen en schoollocaties, waardoor de verwevenheid van de voorkeuren afhankelijk is van de school of schoollocatie waarop men werkt. Zo heeft bijvoorbeeld de ene school de voorkeur om leerlingen op hun eigen tempo de lesstof door te laten lopen, waarbij het moment van afronding en toetsing ook flexibel is, terwijl andere scholen bij voorkeur de momenten van toetsing en afronding vast hebben liggen. Als de eigen voorkeur is om op vast (geplande) momenten te toetsen, ontstaat er op de school die deze voorkeur deelt meer verwevenheid dan op de andere school.

5.1.3 Professionaliteit

Tenslotte bevat de dimensie ‘professionaliteit’ één indicator: *De mate waarin men vanuit de eigen persoonlijke voorkeur bezig is met de eigen ontwikkeling als docent.*

Uit de interviews blijkt dat er twee groepen bestaan voor wat betreft de mate waarin docenten vanuit hun persoonlijke voorkeuren bezig zijn met de eigen ontwikkeling als docent. De ene helft is in grote mate bezig met de eigen ontwikkeling, terwijl de andere groep hier weinig mee bezig is en een kleine meerderheid vormt. Jongere of relatief onervaren docenten zijn over het algemeen meer bezig met de eigen ontwikkeling in vergelijking met de wat oudere, meer ervaren docenten.

Dat een groep docenten in grote mate bezig is met de eigen ontwikkeling, blijkt bijvoorbeeld uit dat zij aangeven jaarlijks meermaals vrijwillig cursussen of scholingsbijeenkomsten van Quriuz te volgen. Er bestaat volgens hen zo’n groot aanbod dat er altijd wel iets te vinden is wat past bij hun voorkeuren, behoeften en hetgeen waar ze mee bezig zijn tijdens het lesgeven. Daarnaast experimenteren zij met nieuwe werkvormen in de les en zoeken zij hier de afwisseling in op. Deelname aan cursussen of werkgroepjes binnen de school inspireren hen om het eigen handelen anders in te kleden. Er wordt gesproken over ‘stilstaan is achteruit gaan’ (Respondent 11). Ten aanzien van de voorkeur formatief evalueren, differentiëren of digitale werkvormen in de les, wordt aangegeven dat zij hiermee experimenteren tijdens het lesgeven en aansluiten bij de activiteiten van Quriuz die hier op toegepast zijn.

Een kleine meerderheid ontwikkelt zich op dit moment echter weinig vanuit de eigen voorkeuren. Dit blijkt uit het feit dat aangegeven wordt dat zij intern geen cursussen of scholingsbijeenkomsten volgen van Quriuz, maar ook extern geen lezingen of trainingen volgen omdat dit organisatorisch lastig te realiseren is. Tevens wordt gezegd dat zij geen persoonlijke leerdoelen meer opstellen of experimenteren met andere vernieuwende werkvormen. Ondanks dat binnen deze groep wordt aangegeven dat de mogelijkheden intern groot zijn, volgen zij liever trainingen buiten Quadraam om zich bezig te houden met de eigen ontwikkeling. Desondanks wordt aangegeven dat zij daar alsnog weinig aan deelnemen en er vanaf zien omdat de organisatie veel tijd kost, bureaucratisch registratie werk oplevert of niet mogelijk is. De redenen dat zij niet deelnemen aan activiteiten binnen Quriuz is dat zij het idee hebben dat Quadraam zelf de touwtjes in handen wil houden en de richting en inhoud van activiteiten wil sturen, of dat de interne activiteiten niet exact opleveren wat zij zelf denken nodig te hebben. Daarnaast blijven zij liever bij hetgeen voor hen werkt en experimenteren daarom niet. Zo

geeft onder meer respondent 4 aan tevreden te zijn met de manier waarop het nu gaat en daarom niet de noodzaak tot ontwikkeling te zien (Respondent 4).

Met name door de iets oudere, meer ervaren docenten wordt aangegeven dat zij het idee hebben alles al een keer gezien of geprobeerd te hebben en goed te weten wat er wel bij hen past en wat niet. Onder andere respondent 3 gebruikt de volgende toelichting: 'Ik zie mensen wel experimenteren, maar dan denk ik leuk voor jou, maar ik denk niet dat ik daar aan moet beginnen' (Respondent 3). Bijgaand wordt aangegeven dat hetgeen wat in het lesgeven bij ze past, ook hetgeen is wat ze 'al' doen. Zij willen zichzelf enkel nog ontwikkelen indien ze er van overtuigd zijn dat dit een manier van handelen is die bij hen past en het daarnaast ook een verbetering teweeg brengt. Veel docenten uit deze groep geven aan kritisch te zijn als het aankomt op vernieuwing en behoefte te hebben aan meer specifieke begeleiding. Omdat zij deze niet krijgen, houden zij zich ook niet meer bezig met hun ontwikkeling. Meermaals doen deze docenten een beroep op hun leeftijd en ervaring als zij het hebben over de mate waarin zij bezig zijn met hun ontwikkeling. Zo geeft onder meer respondent 5 aan, na gezegd te hebben te zijn gestopt met leren: 'Bij veel trainingen en cursussen is tegenwoordig, en dat heeft ook met leeftijd te maken, 3/4 voor mij oud nieuws. [...] Als je mij nog iets wil laten verbeteren dan moet het heel gericht en anders is dat weinig zinvol' (Respondent 5).

5.1.4 Resumé professionele identiteit

De docenten kennen de eigen voorkeuren, sterke en zwakke kanten, en zijn veelal volledig vanuit de eigen persoonlijkheid getriggerd geweest om voor het docentschap te kiezen. Ze handelen veelal vanuit de eigen voorkeuren met betrekking tot de manier van lesgeven zonder dat de preferenties van de school daarin een grote rol spelen. Dit maakt dat er geregeld nauwelijks sprake is van verwevenheid. Een groot gedeelte van de docenten is daarnaast nauwelijks bezig met de eigen ontwikkeling vanuit de persoonlijke voorkeur. Dit maakt dat er hiaten zijn gebleken in de professionele identiteit van docenten waardoor er nog ruimte voor verbetering bestaat.

5.2 Kritisch zelfreflecterend vermogen

Uit de academische literatuur is het kritisch zelfreflecterend vermogen als potentieel verklarende factor afgeleid. Kritisch zelfreflecterend vermogen is vastgesteld op basis van vier dimensies: De 'reflectie inhoud', 'systematische reflectie', 'kritisch afwegen' en het 'reflectie doel'. Ze bevatten ieder één indicator die hieronder zullen worden behandeld.

5.2.1 Reflectie inhoud

De dimensie 'reflectie inhoud' kent de indicator: *De mate waarin de docent het eigen functioneren overdenkt met betrekking tot het onderwijs op zowel vakkennis als ziens- en werkwijze.*

Met betrekking tot deze indicator blijkt uit de interviews dat de inhoud van de reflectie van docenten, vooral gericht is op het overdenken van de eigen visie en manier van werken tijdens het lesgeven. Bij de manier van werken duiden zij met name de didactische of pedagogische werkwijze waarop het eigen functioneren als docent overdacht wordt. Docenten hebben het idee dat hierop gereflecteerd dient te worden, omdat dit de punten zijn waarop zij wel eens het gevoel hebben dat tijdens het doceren het eigen handelen niet het gewenste effect had. De eigen vakinhoudelijke kennis wordt bij het overdenken van het eigen functioneren daarmee nauwelijks tot niet overdacht, omdat docenten hier over het algemeen niet over twijfelen. De volgende illustratie laat zien dat met name de eigen werkwijze overdacht wordt omdat de docent in kwestie het gevoel heeft ruim boven de lesstof te staan: 'Meer de manier van overbrengen van lesstof dan de inhoud. Weet je, de inhoud, ik sta ruim boven de lesstof' (Respondent 11). Enkele docenten die wel reflecteren op de eigen vakinhoudelijke kennis, waaronder

onder meer respondent 20, geven aan dat dit voor hen juist laat zien op welk vakinhoudelijke aspect verbetering mogelijk is en zich vanuit dat punt te gaan ontwikkelen (Respondent 20). Zonder te reflecteren, wordt aangegeven, krijgen zij hier geen inzicht in en wordt de noodzaak van ontwikkeling op dat vlak kleiner. Dit zorgt er voor dat de ontwikkeling, ten aanzien van hun professionaliteit in de eigen vak kennis, gereduceerd wordt naarmate hierop minder gereflecteerd wordt, wat beperkende associaties heeft met de ontwikkeling van een professionele identiteit. Daarmee biedt dit een verklaring voor de huidige professionele identiteit van docenten.

5.2.2 Systematische reflectie

De dimensie 'systematische reflectie' is vastgesteld met behulp van de indicator: *De (bepaalde) regelmatigheid waarin aan zelfreflectie wordt gedaan.*

Betreffende deze indicator is uit de interviews gebleken dat docenten dagelijks het eigen functioneren als docent overdenken, maar dat hierbij veelal geen (regelmatige) systematiek bij gebruikt wordt. Dit blijkt uit het feit dat meermaals wordt aangegeven dat reflectie onbewust, automatisch en ongestructureerd plaatsvindt.

De reden dat docenten dagelijks hun eigen functioneren als docent overdenken is dat ze zich afvragen hoe het komt dat een les wel of niet goed verliep en zich daarbij afvragen of ze het anders hadden moeten aanpakken. Zo geeft onder andere respondent 12 aan: 'Iedere dag. Dat is het voordeel van een uur in de auto. Ik ben altijd gewoon dingen opnieuw aan het afspelen en daar leer je ook veel van moet ik zeggen' (Respondent 12). Hoewel het dus dagelijks gebeurt, kan dat ook enkele minuten zijn afhankelijk van het feit of zij een positief of negatief gevoel aan de les overhouden. Docenten staan er bewuster bij stil als er zich incidenten hebben voorgedaan.

De wijze waarop docenten het eigen functioneren als docent over het algemeen overdenken laat zien dat dit vooral onbewust in de gedachte van de docent gebeurt, terwijl ze eigenlijk met andere zaken bezig zijn. Zo wordt gezegd dat dit gebeurt als men in de auto, na het werk, onderweg naar huis is, als men 's avonds op de bank tv zit te kijken of 's nachts op bed ligt. Het lijkt dus met name plaats te vinden op momenten dat docenten even tot zichzelf komen. 's Nachts neemt de reflectie, aldus de docenten, meer een vorm van piekeren aan. Dit zijn dan met name de momenten wanneer er zich een probleem heeft voorgedaan of het een puinhoop in de klas was.

Alleen bij belangrijke gebeurtenissen die slechts één of enkele keren per jaar plaatsvinden, zoals in een functioneringsgesprek, een vergadering of bij bekendmaking van de schoolexamencijfers, overdenkt de docent zijn eigen functioneren uitgebreid en gestructureerd. Op zo'n moment staat men er bewuster bij stil. Los daarvan is het veelal automatisch en ongestructureerd van aard, geeft ook respondent 1 aan: 'Nu klinkt het alsof ik dat heel systematisch doe, maar dat is nou ook weer niet het geval. Nee, nee. Daar kan ik niets zinnigs over zeggen. Dat is totaal ongestructureerd over het algemeen' (Respondent 1). Opvallend is dat de docenten de wijze waarop zij reflecteren koppelen aan het feit of zij wel of niet beginnend docenten en/of stagiaires begeleiden. Wanneer zij dit doen zijn zij bewuster en meer gestructureerd bezig met reflectie omdat dit ook van de studenten verwacht wordt en zij hierin een belangrijke rol spelen. Zo geeft onder meer respondent 25 aan: 'Ik merk dat ik, nu ik ook stagebegeleider ben, dit wat meer doe omdat ik meer gedwongen word om na te denken van waarom doe je dat eigenlijk zo?' (Respondent 25).

Ondanks dat docenten wel het eigen functioneren als docent overdenken, gebeurt dit dus dagelijks onsystematisch en onbewust. Dit maakt dat er geen sprake is van een 'diepgaande' reflectie, tenzij bijvoorbeeld stagiaires worden begeleid of er een functioneringsgesprek plaatsvindt. Omdat dit slechts bij uitzondering gebeurt en alleen dan bewust systematisch gereflecteerd wordt, heeft dit een reducerende werking op zelfkennis en het inzicht in de ontwikkelmogelijkheden. Dit verklaart hiaten bij de eigen ontwikkeling en beperkt daarmee de professionele identiteitsontwikkeling. Respondent 24 benadrukt dat nog eens en geeft eerder aan zichzelf meer te ontwikkelen als hij stagiaires heeft en

daardoor scherp blijft: ‘Dan ben ik je natuurlijk eigenlijk altijd met de competenties bezig die jonge docenten moeten ontwikkelen. Door ook altijd met die studenten die gesprekken te hebben over die competenties, blijf je er zelf ook bewust van’ (Respondent 24).

5.2.3 Kritisch afwegen

De dimensie ‘kritisch afwegen’ kent de indicator: *De mate waarin de docent tijdens het reflecteren de eigen opvattingen of werkwijze tegen die van collega-docenten afweegt.*

Met betrekking tot deze indicator blijkt uit de interviews dat dit nauwelijks gedaan wordt. Onder de docenten lijkt de opvatting te bestaan dat iedereen zijn eigen werkwijze mag hebben en dat de werkwijze van collega-docenten geen rol speelt tijdens de reflectie. Dit wordt geïllustreerd door volgend fragment: ‘Ik vind het altijd heel precair [...]. Ik wil zeggen dat het zijn allemaal kleine eilandjes waar docenten op zitten [...]. Dus daarom doe ik er niets mee hoe een ander het eigenlijk doet’ (Respondent 15). Het afwegen van verschillende werkwijzen tijdens de reflectie roept een bemoeiend of oordelend gevoel bij docenten op. Zij hebben het gevoel dat indien zij een werkwijze van een collega-docent als alternatief meenemen tijdens de reflectie, zij concluderen dat de eigen werkwijze niet goed of niet goed genoeg is. Hier blijven zij liever van weg omdat juist iedereen zijn eigen werkwijze mag hebben en men gelooft zelf het juiste doen.

Daarnaast wordt meermaals aangegeven dat een manier van lesgeven niet te vergelijken is, waardoor de werkwijzen van collega-docenten tijdens de reflectie niet afgewogen worden tegen de eigen werkwijze. Zo ook door respondent 16: ‘Weinig. Ik vind lesgeven heel persoonlijk, [...] jouw kwaliteiten, hoe jij die lessen geeft. Een andere collega die doet het kwalitatief net zo goed maar compleet anders. Het is eigenlijk nooit te vergelijken. Docent zijn is zo persoonlijk’ (Respondent 16). Doordat de werkwijze bij het lesgeven gebaseerd zou zijn op de eigen doceerkwaliteiten, voorkeuren en ervaringen, zou het heel persoonlijk zijn. Men lijkt hierbij de mening toegedaan dat een andere werkwijze, als van collega-docenten, hierdoor zo verschillend is, dat het daardoor (automatisch) slecht bij henzelf zou passen. Daarnaast zou het volgens veel docenten, door de grote verschillen tussen de vakken, irrelevant zijn om tijdens de zelfreflectie de eigen werkwijze tegen die van collega-docenten af te wegen.

De zelfreflectie is weinig kritisch van aard omdat docenten nauwelijks de eigen werkwijzen of opvattingen afwegen tegen die van collega-docenten tijdens de zelfreflectie. Ondanks dat docenten, waaronder ook respondent 15, meermaals aangeven dit nauwelijks te doen, wordt ook aangegeven dat ze het eigenlijk meer zouden moeten doen omdat zij merken dat het wel stimuleert om zaken op een andere manier aan te pakken en te experimenteren met andere werkwijzen (Respondent 15). Hieruit blijkt dat het afwegen van de eigen werkwijze tegen die van collega-docenten tijdens de reflectie wel stimulerend werkt op de ontwikkeling die de docent doormaakt. Desondanks gebeurt dit nu nauwelijks, waardoor dit geen positieve invloed heeft op de huidige stand van zaken met betrekking tot de professionele identiteit van docenten en een verklaring biedt. Doordat alternatieve werkwijzen of zienswijzen van collega-docenten niet meegenomen worden in de reflectie zal het experimenteren en innoveren van docenten beperken, waarmee de eigen ontwikkeling van docenten verminderd en starheid in de eigen werkwijze kan ontstaan.

5.2.4 Reflectie doel

Tenslotte kent de laatste dimensie van kritisch zelfreflecterend vermogen, het ‘reflectie doel’, de indicator: *De mate waarin het uiteindelijke doel van de kritische zelfreflectie het verbeteren van het eigen functioneren als docent binnen het onderwijs betreft.*

Uit interviews blijkt, ten aanzien van deze indicator, dat respondenten zo goed als unaniem het eigen functioneren als docent binnen het onderwijs overdenken omdat zij voor hun leerlingen een betere

docent willen zijn. Zo geeft onder meer respondent 17 aan: ‘Om een betere leerkracht te worden en het onderwijs beter te maken’ (Respondent 17). Daarnaast is het voor de docenten ook een hulpmiddel om de werkdag te verwerken en voor zichzelf alles op een rij te krijgen. Doordat docenten de reflectie volledig doelmatig inzetten om zich als docent, ten bate van de leerlingen, te verbeteren, heeft dit een bevorderende uitwerking op de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Dit biedt een verklaring voor de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten.

5.2.5 *Resumé kritisch zelfreflecterend vermogen*

Voor wat betreft de staat van de factor kritisch zelfreflecterend vermogen is gebleken dat deze grotendeels nog niet aanwezig is, omdat docenten vooral reflecteren op de eigen werkwijze zonder dat ook gekeken wordt naar de eigen vakkennis. Daarnaast wordt er wel dagelijks gereflecteerd, maar gebeurt dit vaak onsystematisch. Bovendien worden nauwelijks alternatieve werkwijzen van collega-docenten meegenomen in de reflectie, terwijl men wel aangeeft te reflecteren om zichzelf als docent te verbeteren. Dit heeft, met uitzondering van dat laatste aspect, een reducerende werking op de eigen zelfkennis en de ontwikkeling van hun professionaliteit. Het biedt daarmee een verklaring voor de huidige staat van de professionele identiteit.

5.3 Openheid

De openheid van docenten biedt mogelijk een verklaring voor de professionele identiteit van docenten. De factor openheid kent twee dimensies welke zijn: ‘Alternatieve inzichten’ en het ‘Overwegen van verandering’. Beide bevatten ze één indicator. De dimensies met daaronder de indicatoren zullen hieronder beschreven worden.

5.3.1 *Alternatieve inzichten*

De dimensie ‘alternatieve inzichten’ kent de indicator: *De mate waarin er van gedachten gewisseld wordt met verschillende collega-docenten die een andere werkwijze hanteren.*

Bij deze indicator blijkt uit de interviews dat docenten weinig van gedachten wisselen met verschillende collega’s die bij het lesgeven een andere werkwijze hanteren. Er wordt aangegeven dat de verschillende werkwijzen die docenten hanteren tijdens het lesgeven binnen de school in grote mate uit één lopen. Ze zijn compleet verschillend, benadrukt ook respondent 23 (Respondent 23). Hierbij kan het gaan om een hoop nuanceverschillen of een hele andere manier van aanpak. Er kan gedacht worden aan de voorbeelden die in de eerste paragrafen van de resultaten aan bod zijn gekomen. Docenten geven aan vaak niet de meerwaarde in te zien van een gedachtewisseling met collega’s die een andere werkwijze hanteren, omdat zij geloven in de eigen werkwijze. Er wordt aangegeven dat dit niet gebeurt omdat ze denken dat de werkwijzen te verschillend zijn en daarom niet bij henzelf zal passen. Zo heeft bijvoorbeeld een docent die een voorkeur heeft voor klassikaal lesgeven, geen behoefte aan een gedachtewisseling met docenten die leerlingen in groepjes aan het werk zet.

Ook respondent 10 illustreert dat zij nauwelijks van gedachten wisselt met docenten die een andere werkwijze hebben: ‘Weinig. [...] in ieder geval ik vind, dat ik een hele goede manier heb van lesgeven. [...] dan denk ik ja sukkel, haha doe jij dat dan ook op die manier’ (Respondent 10). Hieruit blijkt dat docenten relatief eigenwijs en zelfverzekerd zijn over hun manier van lesgeven en daarmee het idee hebben dat van gedachten wisselen met een docent die een andere werkwijze hanteert dan dat zij zelf doen, hen weinig oplevert. Deze eigenwijsheid is niet negatief bedoeld, docenten hanteren een werkwijze met het idee dat dit het beste is voor de leerlingen en omdat zijzelf hier het meest thuis en ervaren in zijn.

Docenten geven daarnaast aan dat zij nauwelijks van gedachte wisselen met docenten die een andere werkwijze hebben omdat zo’n gesprek snel het karakter krijgt van een discussie. Iedereen zou

overtuigd zijn van de eigen werkwijze en de ander daarvan willen overtuigen. Dit wordt niet als prettig ervaren omdat het de sfeer beïnvloedt, tijd kost en weinig resultaat zou opleveren. Zo geeft onder meer respondent 20 aan: ‘Onze normen en waarden over het lesgeven verschillen, ja en onze gedachtegang, en daar loopt het dan altijd op vast. [...] dan verschillen onze denkwijze over het lesgeven, dan kunnen we daarover moeilijk discussiëren’ (Respondent 20). Docenten zijn van mening dat de opvattingen van docenten die een andere werkwijze hebben zo verschillen van de eigen werkwijze dat het weinig inspirerende en soms zelfs stroeve gesprekken oplevert.

Wanneer er wel van gedachten gewisseld wordt, zijn het altijd dezelfde collega’s waarvan de werkwijze niet of nauwelijks verschilt, geven docenten unaniem aan. Meestal zijn dat vaksectie-collega’s, omdat collega’s buiten de sectie weinig inspireren en vakken teveel verschillen. Daarnaast treffen zij de vaksectie-collega’s het meest doordat men vaak in dezelfde lokalen lesgeeft en er meer afstemming noodzakelijk is. Binnen een team spreekt men elkaar in vergaderingen, maar daar worden vooral gemeenschappelijke leerlingen en hun voortgang besproken. Volgens de docenten heeft iedereen zijn eigen groepje met daarin gelijkgestemden met wie een open gesprek mogelijk is, maar waarin de werkwijzen niet erg uitéénlopen. Dit zijn dan mensen die dichtbij staan waardoor het veilig voelt. Meer wisseling daarin, aldus bijvoorbeeld respondent 26, zou wel nuttig zijn (Respondent 26).

Uit bovenstaande is op te maken dat er zelfverificatie plaatsvindt, omdat als er al van gedachten gewisseld wordt dit vooral is met collega’s die er hetzelfde instaan waarmee de huidige denk- en werkwijzen vooral worden bevestigd in plaats van dat deze gesprekken tot nieuwe inzichten leiden die aanzetten tot ontwikkeling. Hiermee wordt de professionele identiteitsontwikkeling gereduceerd en biedt deze indicator een verklaring voor de professionele identiteit van docenten. Ook respondent 25 geeft aan weinig van gedachten te wisselen met collega’s die een andere werkwijze hebben terwijl de eigen ontwikkeling er wel bij gebaat is: ‘Nou veel te weinig denk ik, [...] ook al leer je daar vaak wel veel van. Oh ja, die heeft een ideeetje, die doet dat vaak zo’ (Respondent 25). Wanneer dit tijdens studiedagen, een enkele keer, min of meer door de situatie, wel gebeurt, is het juist waardevol en inspireert dit. Zo beschrijft onder andere respondent 2: ‘Alleen tijdens de studiemiddag bijvoorbeeld. [...] Ja, dan wordt met iedereen die lesgeeft wel een beetje gesproken. Ja, dan verwonder ik mij wel eens’ (Respondent 2).

5.3.2 Overwegen verandering

De dimensie ‘overwegen verandering’ kent de indicator: *De mate waarin men bereidwillig is om een andere werkwijze of opvatting van collega-docenten in het onderwijs eigen te maken.*

Uit de interviews blijkt dat docenten zelf vinden dat zij redelijk bereidwillig zijn om een andere werkwijze dan de eigen van collega-docenten over te nemen. Met name als de ander hen er van kan overtuigen dat een andere werkwijze met betrekking tot de manier van lesgeven een verbetering oplevert ten opzichte van de eigen huidige manier van lesgeven.

Veelal wordt er op een sarcastische of kritische manier antwoord gegeven op de vraag of men genegen is om een andere werkwijze dan de eigen van collega-docenten eigen te maken. Zo wordt gezegd: ‘Nou, ja, daar sta ik wel voor open [...] mits die collega goed kan uitleggen, kan beargumenteren, waarom het zinvol is dat ik dat zou proberen’ (Respondent 14). Bij doorvragen hoe vaak dit voorkomt is het antwoord meestal nauwelijks of enkele keren per jaar. Hieruit komt naar voren dat docenten zelfverzekerd zijn over hun eigen werkwijze en er van overtuigd zijn, waardoor men niet snel geneigd is om een werkwijze over te nemen van collega-docenten, terwijl men wel aangeeft dat men bereidwillig is om zich een andere werkwijze eigen te maken. Als men eigenlijk nauwelijks met elkaar van gedachten wisselt, wat gebleken is bij de vorige indicator, komen docenten ook geen andere werkwijze tegen die werkbaar is of een verbetering genereert ten opzichte van de huidige werkwijze.

Het eigen maken van een andere manier van werken, wekt bij docenten de suggestie op dat hun eigen (huidige) manier van lesgeven niet goed zou zijn, wat vervolgens recalcitrante reacties oproept. Uit de interviews blijkt het een grote hobbel te zijn voor docenten. Respondent 15 stelt zich kwetsbaar op en illustreert dit: ‘Dat is een grens hè die je voor jezelf overstapt [...] ik heb het altijd zo gedaan maar nu zie ik het bij een ander [...] die doet het ook goed, dat is ook een idee’ (Respondent 15). Veel docenten

geven aan deze grens niet over te gaan als alles goed loopt en zijzelf tevreden zijn. Als zij tegen een probleem aan lopen met betrekking tot het lesgeven en dat zelf niet kunnen oplossen, zijn zij meer geneigd om een andere werkwijze van een collega-docent eigen te maken, geeft onder andere respondent 13 aan (Respondent 13). Omdat dit volgens henzelf nauwelijks voorkomt, gebeurt het uiteindelijk weinig dat docenten daadwerkelijk een werkwijze van collega-docenten eigen maken, ondanks het feit dat zij aangeven daartoe wel bereidwillig te zijn.

Hoewel docenten dus aangeven redelijk bereidwillig te zijn om een andere werkwijze van collega-docenten eigen te maken, maakt men zich uiteindelijk nauwelijks andere werkwijzen eigen. Zo benadrukt respondent 4 nog eens dat hij zich nauwelijks ontwikkelt door andere werkwijze van collega-docenten eigen te maken (Respondent 4). Hieruit blijkt dat de huidige situatie met betrekking tot deze geneigdheid in ieder geval geen bevorderende associaties heeft met de professionele identiteitsontwikkeling. Dit terwijl de bereidwilligheid om andere werkwijze van collega's eigen te maken er naar verwachting voor zou zorgen dat docenten minder statisch in hun werkwijze zijn en zichzelf meer vanuit eigen beweging zouden ontwikkelen. Het zou de professionele identiteitsontwikkeling bevorderen.

5.3.3 Resumé openheid

Uit de interviews is gebleken dat er bij docenten nauwelijks sprake is van openheid voor nieuwe inzichten en verandering. Docenten wisselen weinig van gedachten met verschillende collega-docenten die een andere werkwijze hebben. Daartegenover geven docenten aan redelijk bereidwillig te zijn om zich een andere werkwijze van een collega-docent eigen te maken, terwijl dit nauwelijks blijkt te gebeuren. Het gebrek bij de openheid verklaart daarmee grotendeels het tekort in de eigen ontwikkeling en daarmee de professionele identiteitsontwikkeling.

5.4 Agentschap

Ook agentschap bij ontwikkeling biedt mogelijkwerwijs een verklaring voor de huidige professionele identiteit van docenten. Het agentschap van docenten kent twee dimensies die luiden: De 'keuzevrijheid bij ontwikkeling' en 'zelfstandigheid'. Beide dimensies kennen één indicator. De dimensies met daaronder de indicatoren zullen hieronder aan bod komen.

5.4.1 Keuzevrijheid bij ontwikkeling

De dimensie 'keuzevrijheid bij ontwikkeling' kent de indicator: *De mate waarin men de mogelijkheid heeft om eigen keuzes te maken bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling als docent zonder daarin door de organisatie middels afspraken beperkt te worden.*

Ten aanzien van deze indicator blijkt uit de interviews dat docenten een grote keuzevrijheid ervaren bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling en dat de geldende afspraken nauwelijks als een belemmering worden gezien. De keuzemogelijkheden en vrijheid zijn niet onbeperkt. Zo is er bijvoorbeeld een bepaald budget en zitten docenten vast aan een lesrooster. Desondanks wordt hier positief over gesproken omdat de mogelijkheden groot zijn. Respondent 19 illustreert dit: 'Ik ga niet zeggen dat hij onbeperkt is, maar de school geeft mij wel het gevoel dat er veel ruimte is ja' (Respondent 19). De verschillende afspraken die de eigen persoonlijke ontwikkeling aangaan worden hieronder beschreven.

Wanneer docenten gaan experimenteren of willen bijscholen door middel van bijvoorbeeld een training, wordt er verwacht dat dit gecommuniceerd wordt met de leidinggevende. De gesprekscyclus is de afspraak die hieraan gekoppeld wordt. Hierin reflecteert de docent samen met de leidinggevende op het functioneren, de eigen ontwikkeling en worden professionaliseringsplannen gemaakt. Docenten geven aan dat deze afspraak de mogelijkheid om eigen keuzes te maken bij de ontwikkeling niet beperkt,

daar zij dit als positieve gesprekken ervaren waarin de persoonlijke ontwikkelingsactiviteiten niet als ‘verplichting’ besproken worden.

Er is tevens een groep docenten die aangeeft dat de gesprekcyclus bij hen niet volgens bedoeling verloopt of zelfs al jaren niet plaatsvindt. Dit vormt echter geen beperking voor de mogelijkheid om zelf de eigen ontwikkeling vorm te geven, doordat men hierdoor het gevoel krijgt niet gecontroleerd te worden. Zij kunnen hierdoor zelf beslissen om wel of niet aan de eigen ontwikkeling te werken. Zo illustreert respondent 20: ‘De functioneringsgesprekken zijn er niet, haha, dus ik ben zo vrij als een vogel daarin’ (Respondent 20). De gesprekcyclus heeft over het algemeen wel een stimulerende werking op de mate waarin men bezig is met de eigen ontwikkeling, het attendeert docenten op de eigen ontwikkeling en verbeterpunten worden inzichtelijk gemaakt. Onder andere respondent 10 geeft aan dat het zonder deze gesprekken lastiger is om daar zelf achter te komen (Respondent 10). Doordat ‘ontwikkelingsgesprekken’ overgeslagen worden denken docenten, waaronder ook respondent 13, dat leidinggevend hun ontwikkeling niet belangrijk vinden, waardoor de urgentie om er zelf mee bezig te gaan ook kleiner wordt (Respondent 13). Als gevraagd wordt waarom de gesprekcyclus niet plaatsvindt of verstoord is, worden unaniem managementhervormingen genoemd.

Daarnaast geldt de afspraak dat het onderwerp waarin men zichzelf wil ontwikkelen wel in het belang van de school moet zijn of moet bijdragen aan het onderwijs. Dit wordt logisch gevonden, waardoor het geen belemmering vormt bij de mogelijkheid om eigen keuzes te maken als het gaat om de eigen ontwikkeling. Meermaals wordt aangegeven dat, als je een bepaalde cursus wil volgen en het belang voor de school daartoe goed kunt beargumenteren, het veelal goedgekeurd wordt.

Tevens wordt het persoonlijk (ontwikkelings-)budget, dat ook in het CAO VO (2018) staat beschreven, als afspraak genoemd. Hoewel een ‘budget’ een gelimiteerd goed aangeeft, vormt dit volgens docenten nauwelijks een belemmering op de keuzevrijheid. Zo wordt aangegeven dat bij dure activiteiten er soms toch mogelijkheden bestaan indien het aantoonbaar belangrijk is en in het team gedeeld kan worden. Intern (bij Quriuz), mede door de prijs, bestaan er meer mogelijkheden dan extern. Dit roept bij sommige docenten de vraag op of Quadraam het intern makkelijker maakt om er zo zelf beter zicht op te kunnen houden (Respondent 3). Desondanks is bij Quriuz veel mogelijk, waardoor de mogelijkheden en keuzevrijheid volgens veel respondenten alsnog groot is.

Daarnaast wordt de normjaartaak, met daarin de tijd die je binnen je aanstelling krijgt voor professionaliseringsactiviteiten, als afspraak aangehaald. Docenten geven aan dat tijd in algemene zin wel een beperking is, maar de voorgeschreven tijd binnen de normjaartaak niet. Zo wordt aangegeven dat men enkele uren uitgeroosterd kan worden en soms een dag mag missen. De ‘structurele’ tijd die docenten zelf voor ontwikkeling ervaren vormt wel een probleem, daar het de tijd voor bijvoorbeeld lesvoorbereidingen of privé-activiteiten beperkt en altijd om een eigen tijdsinvestering vraagt. Respondent 16 illustreert dit: ‘Als je het dan hebt over Quriuz-bijeenkomsten, dat is nu ook vaak tijdens etenstijd [...] Dan moet je dat niet doen, het is belangrijk voor je gezin om er met het eten te zijn’ (Respondent 16).

De mogelijkheid om de eigen ontwikkeling zelf vorm te geven en hierbij zelf keuzes te kunnen maken blijkt een positieve associatie te hebben met de huidige professionele identiteit van docenten. Onder meer respondent 9 geeft aan zich meer vanuit de eigen voorkeuren te ontwikkelen doordat hij dit zelf kan vormgeven en onderbouwt dit met de volgende illustratie: ‘Als ze mij de vrijheid geven om cursussen te doen, dan vind ik het fijn om te kunnen kiezen wat, of het niet te doen. Ik zal dan ook eerder geneigd zijn om er wel eentje te doen’ (Respondent 9). Daarnaast onderbouwt onder andere respondent 6 dat het probleem, met betrekking tot de mate waarin men bezig is met de eigen ontwikkeling, eerder in andere taken en bijkomend tijdsgebrek zit, dan dat het te maken zou hebben met de mogelijkheid om zelf keuzes te maken. Zo wordt aangegeven: ‘Ik heb de vrijheid, maar de ruimte niet. Ik bedoel ik heb wel die 100 uur, maar die 100 uur gaan echt op aan andere dingen’ (Respondent 6).

5.4.2 Zelfstandigheid

De dimensie ‘zelfstandigheid’ kent de indicator: *De mate waarin de docent zelf beslissingen neemt over de eigen persoonlijke ontwikkeling.*

Uit de interviews blijken er, met betrekking tot het nemen van besluiten over de eigen ontwikkeling, twee contrasterende visies onder de docenten te bestaan. Zo wordt er door een kleine meerderheid aangegeven dat men grotendeels tot volledig zelf beslist als het aankomt op persoonlijke ontwikkeling. Er is ook een grote groep docenten die aangeeft weinig tot niet zelf beslissend te zijn, omdat de leidinggevende de besluiten neemt. Daarnaast bestaat er een groep docenten die geen eenduidig antwoord geeft.

Docenten die aangeven zelf de beslissingen te nemen onderbouwen dat door aan te geven dat je zelf initiatief moet nemen voor het volgen van een training, cursus of experiment en dat je daarin zelf ook de doorslaggevende stem hebt. Zo geeft bijvoorbeeld respondent 7 aan: ‘Ja, ikzelf. Voor mijn gevoel ligt dat eigenlijk 100% bij mijzelf. Mijn leidinggevende kan daarin begeleiden, maar het moet wel echt vanuit jezelf komen. Je moet zelf die behoefte hebben’ (Respondent 7). Deze docenten hebben veelal nog niet meegemaakt dat bepaalde ontwikkelingsactiviteiten, zoals het volgen van cursussen, niet mogelijk waren. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat zij zelf het gevoel hebben te kunnen beslissen.

Dat er onder de docenten onduidelijkheid bestaat over wie uiteindelijk de beslissingen neemt, wordt geïllustreerd door het antwoord van respondent 14 bij de vraag wie de beslissingen neemt als het aankomt op de eigen persoonlijke ontwikkeling als docent: ‘Dat vind ik wel een goede vraag, want ogenschijnlijk beslis je dus zelf hè. Ik zeg ogenschijnlijk’ (Respondent 14). Daarbij wordt aangegeven dat binnen de eerdergenoemde afspraken vast ligt dat er overlegd dient te worden met de leidinggevende. Die moet uiteindelijk toestemming geven en er voor zorgen dat het organisatorisch mogelijk is.

Docenten die aangeven weinig tot niet zelf beslissend te zijn geven aan dat zij bijvoorbeeld geen toestemming hebben gekregen van hun leidinggevende wanneer zij bijvoorbeeld hun eigen scholingsbudget wilden aanspreken voor een bepaalde cursus. Hierdoor krijgen zij het idee dat leidinggevend een stempel willen drukken op de vorm of inhoud van de ontwikkeling. Over het algemeen wordt hier, binnen de groep docenten die aangeven dat de leidinggevende (grotendeels) beslist over hun persoonlijke ontwikkelingsproces, niet negatief gesproken. Zij, waaronder ook respondent 3, vinden het logisch dat er binnen de school een persoon is aangesteld om de belangen van de school te bewaken, zo ook de besluiten op het gebied van persoonlijke ontwikkeling (Respondent 3).

De mate waarin men zelf beslissingen neemt over de eigen ontwikkeling als docent is, ondanks dat een grote groep docenten ook aangeeft niet zelf te beslissen, niet negatief te koppelen aan de huidige professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Zo geeft onder andere respondent 5 aan zichzelf ook in de privésituatie te kunnen ontwikkelen door bijvoorbeeld cursussen te volgen en dat, wie er ook beslist, de leidinggevende dat niet beïnvloedt (Respondent 5). Alhoewel een deel van de docenten aangeeft zich in de eigen situatie verder te kunnen ontwikkelen, lijkt een ander deel van de docenten daar niet veel voor te voelen. Uit de interviews is echter ook geen eenduidige positieve verklaring op te maken, ondanks dat een kleine meerderheid zelf de beslissingen neemt als het gaat om de eigen ontwikkeling en daarbij een positieve bijdrage werd verwacht op de ontwikkeling van een professionele identiteit.

5.4.3 Resumé agentschap

Agentschap bij ontwikkeling blijkt grotendeels aanwezig te zijn bij de docenten binnen Quadraam. Docenten ervaren een grote keuzevrijheid bij de persoonlijke ontwikkeling en zien de geldende afspraken niet direct als belemmering. Docenten nemen veelal zelf de beslissingen over hun eigen ontwikkeling, ondanks het feit dat er een groep bestaat die aangeeft dat de leidinggevende de beslissingen neemt. De mate van agentschap bij docenten biedt slechts deels een verklaring voor de huidige staat van de professionele identiteit. Dit vooral omdat alleen de mogelijkheid om de ontwikkeling zelf vorm te geven, een positieve invloed bleek te hebben op de mate waarin docenten

zich vanuit de eigen voorkeuren ontwikkelen. Het zelf nemen van beslissingen lijkt echter geen eenduidig verband te hebben met de huidige professionele identiteit van docenten.

5.5 Vermogen om betekenis te geven

Tenslotte is uit de academische literatuur afgeleid dat het vermogen om betekenis te geven potentieel een verklaring biedt voor de ontwikkeling van een professionele identiteit bij docenten. Het vermogen om betekenis te geven kent drie aparte dimensies welke zijn: ‘Verbinding’, ‘werk-privé balans’ en ‘voldoening’. De dimensies komen hieronder elk aan bod en bevatten ieder één indicator.

5.5.1 Verbinding

De dimensie ‘verbinding’ kent de indicator: *Het herkennen van de persoonlijkheid in de eigen werkzaamheden als docent.*

Bij deze indicator blijkt uit de interviews dat docenten hun eigen persoonlijkheid volledig in het werk als docent tot uiting zien komen. Docenten geven aan dat zij op het werk dezelfde persoon als thuis zijn en dat daar geen discrepanties in bestaan. De argumentatie die daarbij geregeld gegeven wordt is dat de werkzaamheden binnen het beroep als docent gerelateerd zijn aan de eigen persoonlijkheid, daar dit inherent is aan het beroep. Respondent 16 illustreert dit: ‘Omdat dit werk gewoon heel erg is gerelateerd aan wie je zelf bent en wat je zelf inbrengt. Als ik te laat naar bed ben gegaan dan merken die kinderen dat aan mij omdat je lontje korter is’ (Respondent 16).

Daarnaast wordt aangegeven dat het te veel energie zou kosten als het vak en de bijkomende werkzaamheden, waaronder het lesgeven, te ver af zouden liggen van de eigen persoonlijkheid. Men heeft het gevoel dat familieleden of vrienden, wanneer zij een les zouden volgen, dezelfde persoon zien als die zij in het privéleven kennen. Wanneer wordt gevraagd waaruit blijkt dat de eigen persoonlijkheid in het werk tot uiting komt, wordt gerefereerd aan gedragskenmerken zoals het maken van grappen en de algehele gang van zaken tijdens de les. De docenten vertellen geregeld in de klas over zichzelf en impactvolle situaties in hun privéleven. Zo illustreert bijvoorbeeld respondent 12: ‘Ik vertel ook echt wel over mezelf [...]. Dat stukje van jezelf laten zien, ja, dan ben je ook echt jezelf voor de klas’ (Respondent 12).

Dat docenten volledig de eigen persoonlijkheid herkennen in hun werkzaamheden als docent is in lijn met het gegeven dat zij veel ruimte ervaren voor eigenheid, wat terug te zien is bij de resultaten van de factor ‘evenwicht in identificatie en separatie’. Mede hierdoor kunnen zij volledig zichzelf zijn, waardoor de persoonlijkheid te verbinden is met het werk dat zij uitvoeren en herkennen zij de eigen persoonlijkheid in de werkzaamheden. Dit draagt op een positieve manier bij aan de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Zij ervaren namelijk dat zij zichzelf zijn voor de klas. Hierdoor is er sprake is van één identiteit, waarin de docent als persoon in het dagelijks leven en als leerkracht voor de klas nagenoeg niet van elkaar verschillen, geeft onder meer respondent 9 aan (Respondent 9). Dit biedt een verklaring voor de professionele identiteit van docenten.

5.5.2 Werk-privé balans

De tweede dimensie ‘werk-privé balans’ kent de indicator: *De ervaren ruimte voor ontspanning buiten het werk.*

Uit de interviews blijkt dat het werk- en privéleven van docenten grotendeels in balans is omdat zij over het algemeen genoeg tijd hebben voor ontspanning buiten het werk. Docenten die genoeg ruimte hebben voor ontspanning buiten het werk geven aan dat zij het werk niet mee naar huis nemen en de avonden of weekenden vrij houden voor andere privé-activiteiten, dit ondanks dat het werk na de schooldag eigenlijk nog niet af is. Zo geeft ook respondent 2 aan: ‘Ik ben niet een docent die altijd werk mee naar huis neemt. Als ik mijzelf klaar vind met werken, dan ben ik klaar met werken en dan kan ik mijn hoofd leeg maken’ (Respondent 2).

Werk en privé zijn grotendeels, maar niet volledig, in balans. Dit omdat er gedurende het jaar op diverse momenten piekbelasting wordt ervaren waarbij er dus weinig tijd voor ontspanning over blijft. Respondent 9 illustreert dit: ‘Dat zit hem heel erg in de piekbelasting, [...] dan blijft er weinig tijd over voor ontspanning. En zelfs al heb ik dan een avond niks te doen, dan kan ik het niet goed loslaten’ (Respondent 9). Toetsweken en de periode van rapportvergaderingen worden daarbij als voorbeelden genoemd.

Zowel de docenten die buiten het werk genoeg ruimte voor ontspanning ervaren, als de docenten die buiten het werk te weinig ruimte voor ontspanning ervaren, geven aan dat het werk nagenoeg nooit af is. Dit toont aan dat er een structureel tijdsgebrek bestaat. Dit resultaat komt overeen met de bevindingen bij de factor ‘ontwikkelgerichte cultuur’, welke uitwees dat docenten vooral bezig zijn met eenvoudig afvinkbare taken en het tijdsgebrek dat daarbij speelt, om vervolgens nauwelijks toe te komen aan de persoonlijke ontwikkeling. Daarbij geeft een kleine groep docenten die te weinig ruimte voor ontspanning ervaart aan, het werk mee naar huis te nemen en vaak in de vrije tijd, naast de officiële werkdagen, nog bezig te zijn met school. Ze willen zaken afgerond hebben alvorens ontspanning te kunnen ervaren.

Hoewel de meerderheid van de docenten aangeeft wel genoeg tijd te hebben voor ontspanning buiten het werk, wordt meermaals, door docenten met een parttimebaan, benadrukt dat dit in hun situatie eerder anders was. Zij geven aan dat zij minder zijn gaan werken om de werk-privé balans te herstellen, daar zij in de fulltimebaan te weinig tijd overhielden voor ontspanning naast het werk. Respondent 22 illustreert dit: ‘Eigenlijk als je het baseert op een fulltimebaan, zou het voor mij niet voldoende zijn. Ik ben daarom echt minder gaan werken’ (Respondent 22). Ook wordt aangegeven dat wanneer men officieel geen fulltimebaan meer heeft, men in de praktijk wel een volle werkweek druk is met school. Dit sluit aan bij het gegeven dat sommige docenten die fulltime werken, aangeven buiten het werk te weinig ruimte te hebben voor ontspanning doordat de werkzaamheden behorend bij een fulltimebaan, ook werk oplevert buiten werktijd. Hierbij is het opvallend dat alle docenten die fulltime werken en een pabo-diploma hebben, uit het basisonderwijs komen, of die over niet-onderwijs gerelateerde ervaring beschikken zoals bijvoorbeeld uit het bedrijfsleven, aangeven genoeg ruimte te hebben voor ontspanning buiten het werk. Een ruime meerderheid van de docenten die daarentegen geen pabo-diploma bezitten en geen ervaring hebben buiten het VO, maar wel fulltime werken, geven aan te weinig ruimte te hebben voor ontspanning buiten het werk. Dit is in lijn met de bevindingen bij de factor ‘ontwikkelgerichte cultuur’ waaruit bleek dat docenten die een pabo-diploma bezitten of afkomstig zijn uit het bedrijfsleven, niet ervaren dat taken binnen de school, de tijd voor persoonlijke ontwikkeling belemmeren.

Dat een ruime meerderheid van de docenten aangeeft genoeg tijd te hebben voor ontspanning buiten het werk, heeft een positieve invloed op de professionele identiteitsontwikkeling. Docenten benadrukken dit door te beargumenteren dat, als zij te weinig tijd voor ontspanning buiten het werk hebben, dit er voor zorgt dat de lessen minder goed verlopen, waardoor het ten koste gaat van de eigen professionaliteit. Zo illustreert respondent 7: ‘Als je in je vrije tijd aan het werk bent [...] ben ik minder gezellig [...] waardoor dan ook ordehandhaving minder goed verloopt en dat heeft dus heel veel invloed’ (Respondent 7). Daarnaast geeft men aan dat de eigen ontwikkeling, of het inzetten van een nieuwe werkvorm die aansluit bij de eigen voorkeuren omtrent de manier van lesgeven, met name gebeurt als er genoeg tijd voor ontspanning wordt ervaren. Hier heeft de professionele identiteit baat bij.

5.5.3 Voldoening

De laatste dimensie, ‘voldoening’, kent de indicator: *Tevredenheid over het verloop van de eigen werkzaamheden op de school na afloop van de dag, gemiddeld genomen.*

Uit de interviews blijkt dat docenten redelijk tot veel voldoening halen uit hun werkzaamheden als docent. Docenten zijn gemiddeld genomen zeer tevreden als het aankomt op het verloop van de eigen werkzaamheden. Docenten beargumenteren dit door aan te geven dat zij over het algemeen een *workflow* ervaren waarbij de lessen ‘gewoon’ lekker lopen. Het werk wordt daarnaast door de docenten als plezierig bestempeld, ondanks het feit dat er ook momenten zijn waarop het werk als docent als minder leuk wordt ervaren.

Docenten geven aan dat zij over het algemeen het gevoel hebben dat zij productief geweest zijn, daar zij een bijdrage hebben geleverd aan de ontwikkeling van de leerlingen en leerdoelen voor de leerlingen veelal behaald worden. Het genereren van (kleine) successen in het leerproces van leerlingen, zijn vooral de zaken waar zij tevredenheid en bevrediging door ondervinden. Zo illustreert respondent 6: 'Het succes bij het kind, dus het resultaat of het fijne gesprek. Dat ene complimentje, dus eigenlijk is dat vaak wel de factor dat ik denk van het is gelukt [...] al is het een heel klein iets' (Respondent 6). Docenten voelen zich gewaardeerd en worden meer bewust van hun bijdrage als docent op het moment dat leidinggevend, collega-docenten of leerlingen hen een compliment geven. Docenten, waaronder ook respondent 6, benoemen meermaals dat complimenten bijdragen aan het feit dat zij met een zeer tevreden en voldaan gevoel naar huis gaan.

Docenten relateren daarnaast het gevoel van tevredenheid aan het feit dat zij contact met de leerlingen hebben gehad. Dit sluit aan bij de bevinding dat het contact met leerlingen voor docenten belangrijk is, hetgeen waar zij de persoonlijke voorkeur omtrent de manier van lesgeven veelal op afstemmen. Goed contact met leerlingen blijkt dus op verschillende vlakken voor docenten een cruciaal aspect te zijn binnen het werk.

Hoewel docenten over het algemeen een zeer tevreden gevoel aan het verloop van de werkzaamheden overhouden, wordt ook aangegeven dat het afwerken van lijstjes hier invloed op uitoefent. Sommige docenten geven daarbij aan dat, aan het einde van de dag, alle voorgenomen activiteiten nooit zijn afgerond. Zo illustreert respondent 26: 'Als je het hebt over geeft het voldoening? Jazeker, maar het lijstje is nogmaals nooit af' (Respondent 26). Hoewel meermaals onvrede omtrent organisatorische zaken of het niet afronden van werklístjes in verband met tijdsgebrek wordt genoemd, overheerst een tevreden gevoel, mede door het contact met de leerlingen en de successen die daarbij worden ervaren. Hierdoor spreekt men overwegend tot zeer positief over de tevredenheid met het verloop van de werkzaamheden. Zo geeft respondent 18 aan: 'Het geeft voldoening [...] de lessen die je gegeven hebt, het contact met die kinderen, daar haal ik mijn voldoening en energie uit' (Respondent 18).

Dat docenten overwegend positief zijn over het verloop van de eigen werkzaamheden, zorgt er voor dat zij er energie van krijgen welke vervolgens positief bijdraagt aan de eigen inzet ten aanzien van hun eigen professionaliteit. Zij voelen zich hierdoor meer gemotiveerd om zichzelf verder te ontwikkelen en te verbeteren zodat leerlingen zich zo optimaal mogelijk ontwikkelen, geeft onder andere respondent 10 aan (Respondent 10). Dit draagt daardoor op een positieve wijze bij aan de huidige professionele identiteit van docenten.

5.5.4 Resumé vermogen om betekenis te geven

De staat van de factor 'vermogen om betekenis te geven' blijkt positief te zijn. Deze factor blijkt in grote mate aanwezig te zijn bij docenten. Zo komt naar voren dat docenten de eigen persoonlijkheid volledig in het werk als docent terug zien komen. Zij ervaren over het algemeen genoeg tijd voor ontspanning buiten het werk en zijn gemiddeld genomen zeer tevreden over het verloop van de eigen werkzaamheden op school. Dit biedt een positieve verklaring voor de staat van de professionele identiteit van docenten.

5.6 Ontwikkelgerichte cultuur

De ontwikkelgerichte cultuur is de tweede factor die uit de literatuur is afgeleid en mogelijk een verklaring biedt voor de ontwikkeling van een professionele identiteit bij docenten. Deze factor kent twee dimensies: 'Eenduidige normen & waarden' en 'gedrag'. Deze dimensies bevatten samen drie indicatoren die hieronder aan bod zullen komen.

5.6.1 Eenduidige normen & waarden

De dimensie ‘eenduidige normen & waarden’ kent één indicator die luidt: *De mate van overeenstemming tussen docenten in het belang dat toegekend wordt aan persoonlijke ontwikkeling als docent.*

Met betrekking tot deze indicator blijkt uit de interviews dat er grotendeels overeenstemming bestaat tussen de docenten over het belang van persoonlijke ontwikkeling als docent. Dit is terug te zien aan het feit dat het overgrote deel van de docenten aangeeft de eigen persoonlijke ontwikkeling als docent ‘heel’ belangrijk te vinden. Ook geven zij aan dat ze merken dat het overgrote deel van het docentenkorps binnen de school dit belangrijk vindt, hoewel dit volgens hen zeker nog niet unaniem is. Zo geeft respondent 7 aan: ‘Het wordt redelijk breed gedragen, maar het is echt nog lang niet universeel’ (Respondent 7). De invulling van de persoonlijke ontwikkeling loopt daarentegen wel erg uiteen doordat docenten allemaal iets anders verstaan onder persoonlijke ontwikkeling. Uiteindelijk zorgt dit er volgens docenten voor, dat een eenduidig karakter ontbreekt als het de persoonlijke ontwikkeling aangaat. Dit maakt dat unanimiteit, ondanks de grote overeenstemming, moeilijk tot stand komt.

Ondanks dat het overgrote deel belang hecht aan persoonlijke ontwikkeling en er daardoor grotendeels overeenstemming bestaat, is er ook een groep die daar weinig belang aan hecht. Zo geeft onder andere respondent 26 aan: ‘Dan zou ik eigenlijk heel vaak cursussen moeten volgen en dat doe ik niet zo vaak. Dus blijkbaar vind ik dat niet zo belangrijk’ (Respondent 26). Uit de interviews blijkt dat dit veel vaker docenten betreft van middelbare en oudere leeftijd, dan dat het jongere docenten betreft. Hoewel volgens docenten zelf deze kritische groep niet groot is, weten zij volgens hen wel een stempel te drukken op verplichte ontwikkelingsactiviteiten zoals bijvoorbeeld studiedagen en dat beïnvloedt dan de hele groep. Het volgende fragment ondersteunt dat: ‘Als er dan weer een cursus of algemene studiedagen komen, dan zijn er ook wel een aantal notoire klagers [...] en soms klaag ik dan ook echt wel mee hoor, dat moet ik ook eerlijk zeggen en toegeven’ (Respondent 4).

Ondanks dat er een kritische groep is, heerst er grotendeels overeenstemming over het belang van persoonlijke ontwikkeling, wat een positieve invloed heeft op de mate waarin docenten (ook als zij dit nog nauwelijks doen) zich ontwikkelen. Zo geeft onder meer respondent 2 aan dat er in grote mate overeenstemming bestaat tussen docenten over dat belang en dat hierdoor oudere docenten zich ook meer gaan ontwikkelen: ‘Ja die bestaat wel, omdat de jongere docenten de oudere docenten mee proberen te nemen. [...] En ik merk wel bij ons op school, dat we daar wel mee bezig zijn om daar iedereen daarin mee te nemen’ (Respondent 2). Dit bevordert de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Dat persoonlijke ontwikkeling als kernwaarde binnen de school grotendeels breed gedragen wordt, heeft een positieve invloed. Desondanks is er nog geen sprake van uniformiteit waardoor dit binnen de school nog versterkt zou kunnen worden om professionele identiteitsontwikkeling te bevorderen.

5.6.2 Gedrag

De dimensie ‘gedrag’ bezit twee indicatoren: *De mate waarin de docenten het gevoel hebben meer dan gewenst bezig te zijn met het naleven van verplichte taken bij het onderwijzen dan dat zij met persoonlijke ontwikkeling bezig zijn* en *de mate waarin docenten elkaar benaderen voor een mening met betrekking tot de eigen persoonlijke ontwikkeling.*

Als het aankomt op de eerste indicator komt uit de interviews naar voren dat andere taken veelal ten koste gaan van de tijd die besteed wordt aan persoonlijke ontwikkeling. Daarbij wordt met name het mentorschap als invloedrijke taak genoemd, maar ook vergaderingen, het nakijken van toetsen of lesvoorbereidingen spelen hierbij een rol.

Docenten geven aan dat er de laatste jaren veel onzichtbare taken bij zijn gekomen die tijd kosten, maar dat er ook uren zijn geschrapt waardoor de (overgebleven) tijd voor de persoonlijke ontwikkeling onder druk staat. Zo illustreert onder andere respondent 9: ‘Dingen waar je eerst uren voor kreeg en nu gewoon niet meer. Dat heeft echt wel veel invloed op de ontwikkeltijd die je in je hoofd nog overhoudt om er iets nieuws van te maken’ (Respondent 9). Daarnaast geven zij aan dat taken meer tijd kosten dan dat er officieel op papier voor staat en er zo dus tijdsgebrek ontstaat.

De behoefte om zaken af te ronden is groot, omdat er veel regels en taken zijn waar zij aan moeten voldoen en het werk nog niet af is wanneer zij vetrekken van school, zo geven docenten aan. Men heeft 's avonds niet de behoefte om bezig te zijn met ontwikkelingsactiviteiten. Meedoen aan een training of een nieuwe werkvorm ontwerpen voor in de klas, is niet iets waar je even aan begint en kan afvinken waardoor het veelal onderaan, of zelfs ontbreekt, op het prioriteitenlijstje. 'Je hebt een bepaald prioriteitenlijstje, de leerling bovenaan, nou dan heb je dus je taken, je verplichte taken, maar ook zeker dingen als mentorraad en dan is de koek al bijna op eigenlijk om andere dingen te doen' (Respondent 26). Lesvoorbereidingen of het nakijken van toetsen krijgen veelal voorrang omdat dit volgens hen taken zijn die eenvoudiger afgevinkt kunnen worden.

Er bestaat ook een kleinere groep docenten waarbij de taken de ruimte of tijd voor ontwikkeling amper tot niet beïnvloeden. Veelal blijken dit docenten te zijn die werkzaam zijn geweest in het basisonderwijs, beschikken over een pabo-diploma, uit het bedrijfsleven of uit een andere sector komen. Zij geven aan in verband met *targets* in het bedrijfsleven of de werkdruk in het basisonderwijs, juist nu meer tijd te kunnen besteden aan de eigen ontwikkeling en dat andere taken zoals mentorraad of lesvoorbereidingen dit niet beïnvloeden.

Ondanks deze visie, zijn docenten veelal bezig met het afvinken van andere taken zoals het nakijken van toetsen omdat de eigen ontwikkeling niet de prioriteit heeft en er een tijdsgebrek is. Er is dus sprake van een taakcultuur waarbij de persoonlijke ontwikkeling, wat overigens ook een taak is volgens het CAO VO (2018), het onderspit delft. Het dynamische karakter van de professionele identiteit komt hierdoor onder druk te staan, omdat hierdoor de mate waarin men zichzelf ontwikkelt vanuit de eigen voorkeuren beperkt wordt. Dit betekent dat deze indicator de professionele identiteitsontwikkeling ten nadele beïnvloedt en de huidige stand van zaken verklaart. Onder meer respondent 13 geeft aan zich eigenlijk alleen te ontwikkelen op een studiedag wanneer het 'moet' en licht toe: 'Ja, die tijd voor persoonlijke ontwikkeling is er dan niet echt helemaal [...] met alles wat er bij komt dit jaar, 8 klassen, de voorbereiding, de toetsen en noem maar op' (Respondent 13).

Wanneer gekeken wordt naar de *tweede indicator*, de mate waarin docenten elkaar benaderen voor een mening met betrekking tot de eigen ontwikkeling als docent, blijkt uit de interviews dat dit weinig tot nooit gebeurt. Docenten geven nagenoeg unaniem aan dat jezelf kwetsbaar opstellen, onzekerheid durven tonen en elkaar benaderen om een mening, tips of feedback bij die eigen ontwikkeling, nauwelijks gebeurt omdat dit nog niet als gewoonte verankerd zit in de schoolcultuur.

Hoewel docenten meermaals ook aangeven dat zij, maar ook collega's, niet snel een hulpvraag zouden afwijzen, wordt er nauwelijks om een mening of feedback gevraagd. Docenten geven aan dat iedereen een beetje op zichzelf is, omdat zijzelf het beste weten wat goed of minder goed gaat en denken te weten wat het beste bij henzelf past. Zo licht respondent 26 toe: 'Jouw klas of jouw les, dat is jouw eiland zeg maar. Anderen hoeven zich daar niet echt mee te bemoeien. [...] ik hoef niet bij jou te kijken want ik doe het ook goed punt!' (Respondent 26). Hieruit blijkt de angst dat men zich met het vragen naar een mening, die wellicht nadelig uit kan vallen, incompetent kan voelen of autonomie op de eigen les en eigen ontwikkeling zou kunnen verliezen.

Een mening vragen omtrent de eigen persoonlijke ontwikkeling wordt als oordelend en bedreigend gezien door docenten. Meermaals wordt de veiligheid in de school aangehaald, die volgens hen noodzakelijk is om kwetsbaarheid te tonen en anderen te benaderen. Zo geeft respondent 20 aan: 'Weet je, ik denk altijd een team is net een klas en degene die dat aanstuurt moet wel zo'n veiligheid kunnen bieden wil dat kunnen gebeuren en dat is natuurlijk niet altijd' (Respondent 20). Docenten geven daarbij aan dat zij dit eerder bij een zeer select groepje collega-docenten zouden doen. Dit zou dan louter bij collega's zijn die zij vertrouwen en waarmee zij een goede relatie hebben. Het probleem dat docenten elkaar niet benaderen voor een mening lijkt dus mede veroorzaakt te worden doordat de veiligheid en het vertrouwen niet in de cultuur geborgd liggen.

Doordat er binnen de school geen cultuur bestaat waarin docenten elkaar benaderen om een mening te vragen met betrekking tot de eigen ontwikkeling, heeft dit een negatief verband met de ontwikkeling als docent, wat daarmee een verklaring biedt voor de professionele identiteit van docenten. Zo geeft bijvoorbeeld respondent 5 aan dat je de mening van andere docenten nodig hebt omdat deze je

triggeren om jezelf te ontwikkelen en dat dit eigenlijk deel uitmaakt van je eigen professionaliteit (Respondent 5). Ook respondent 7 illustreert dit: ‘Die stap wordt heel weinig gezet [...] maar ik vind het wel heel erg zonde. Ik zou veel liever zien dat we elkaar veel terloopser en vaker even van wat feedback konden voorzien, want daar groei je alleen maar door’ (Respondent 7).

5.6.3 Resumé ontwikkelgerichte cultuur

Ten aanzien van de schoolcultuur blijkt er nog geen sprake te zijn van een ‘ontwikkelgerichte’ cultuur. Hoewel er wel grotendeels overeenstemming bestaat onder de docenten over het belang van de eigen persoonlijke ontwikkeling als docent, heeft de persoonlijke ontwikkeling geen prioriteit en zorgen andere taken er voor dat er nauwelijks tijd resteert voor de eigen ontwikkeling. Ook gaan docenten nauwelijks tot nooit bij elkaar te rade voor een mening ten behoeve van de eigen ontwikkeling, wat zorgt voor minder zicht op de groeimogelijkheden en daarmee de eigen ontwikkeling hoofdzakelijk beperkt. Hiermee biedt het grotendeels een verklaring voor de huidige professionele identiteit van docenten.

5.7 Evenwicht in identificatie en separatie

De factor evenwicht in identificatie en separatie is vastgesteld op basis van drie dimensies, te weten: ‘Gemeenschappelijkheid’, ‘eigenheid’ en ‘evenwicht’. Iedere dimensie bevat één indicator. De dimensies, met daaronder de bevindingen van de indicatoren, staan hieronder beschreven.

5.7.1 Gemeenschappelijkheid

De dimensie ‘gemeenschappelijkheid’ kent de indicator: *Het gevoel bij een groep te horen met gelijke opvattingen over de werkwijze als docent.*

Bij deze indicator blijkt uit de interviews dat docenten binnen de school in grote mate het gevoel hebben bij een groep te horen met overeenkomstige opvattingen over de werkwijze als docent. Onder andere respondent 25 illustreert dit: ‘Ja ik merk dat ik nu echt het idee heb dat ik met gelijkgestemden zit en werk en [...] ik merk wel dat ik nu makkelijker en sneller kan overleggen omdat mensen met de neuzen dezelfde kant op staan’ (Respondent 25). Ondanks dat docenten aangeven dat opvattingen over de werkwijzen wel uiteenlopen, ligt er volgens hen binnen de school wel één opvatting of houding aan ten grondslag.

Daarnaast wordt er aangegeven dat er binnen de school altijd mensen zijn waarbij je terecht kunt of waarmee je op een lijn zit. Docenten zoeken deze aansluiting, gelijkgestemden, en overeenstemming zelf op. Daarbij komt men het eerst terecht bij de vaksectiecollega’s. Indien men daarbinnen geen gelijkgestemden treft, volgen teamleden of zelfs mensen uit andere teams binnen de school. Docenten geven aan dat er hierdoor geen punten zijn waarop men het gevoel heeft er alleen voor te staan. Er zijn altijd wel collega’s binnen de school die er hetzelfde overdenken. De illustratie van respondent 24 onderbouwt dit: ‘Nou wij zijn een grote school dus we hebben heel veel personeelsleden en dan zijn er altijd wel mensen bij wie je aansluiting vindt [...] dus ook met mensen met dezelfde opvatting’ (Respondent 24). De gemeenschappelijkheid en verbondenheid worden vooral gevonden in kleinere groepjes binnen de school.

Ondanks het feit dat nagenoeg unaniem wordt aangegeven dat men het gevoel heeft binnen de school bij een groep te horen met gemeenschappelijke opvattingen over de werkwijze als docent, blijkt dit vaak af te hangen van de school waarop docenten werkzaam zijn. Een groep docenten die op twee scholen (of schoollocaties) binnen Quadraam werken, of vrij recent van school zijn gewisseld, geven aan dat zij dit gevoel niet op iedere school ervaren. Respondent 1 illustreert dit: ‘Op school 1¹ is dat gewoon de groep en de een heeft een accentje hier en de ander een accentje daar. Maar in de basis is dat

¹ De namen van de scholen in het citaat zijn vervangen door de namen school 1 en school 2 om de anonimiteit van de respondent te waarborgen.

één insteek. En op school 2¹ [...] is het ook heel lastig om collega's te vinden die op mijn lijn zitten' (Respondent 1). Docenten die op verschillende scholen werken kunnen zich dus met de ene school beter identificeren dan met de andere school. Dit verklaart waarom er op de ene school wel sprake kan zijn van een professionele identiteit, terwijl dat op de andere school mogelijk verminderd het geval is. Dit omdat de persoonlijke voorkeuren met betrekking tot de manier van lesgeven minder overeenkomen met de voorkeuren van de school.

Dat docenten binnen de school gemeenschappelijkheid ervaren en het gevoel hebben bij een groep te horen, met overeenkomstige opvattingen over de werkwijze als docent, voorziet in de behoefte naar identificatie. Dit bevordert de mate waarin zij zich verbonden voelen met de organisatie, medeprofessionals en de mate waarin er verwevenheid tussen de voorkeuren van docent en die van de school, omtrent de manier van lesgeven, kan ontstaan. Onder andere respondent 26 illustreert dit: 'Ik denk dat heel veel mensen, zoals ik merk, daarom op de een of andere manier wel raakvlakken hebben met de wijze hoe zij werken' (Respondent 26). Dat de docent zichzelf herkent in een groep die (in grote lijnen) hetzelfde denkt over het onderwijs, heeft daarmee een bevorderende werking op de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Zo geeft respondent 25 aan met gelijkgestemden te zitten en benadrukt: 'Omdat ik zelf ook merk dat ik beter op mijn plek zit hier als docent, ook voor de klas, met dit type leerling, kom ik beter tot mijn recht' (Respondent 25).

5.7.2 Eigenheid

De tweede dimensie genaamd 'eigenheid' kent de indicator: *Ruimte voor onderscheidenheid van andere docenten binnen de school met betrekking tot opvattingen over de werkwijze als docent.*

Met betrekking tot deze indicator blijkt uit de interviews dat docenten binnen de school veel ruimte hebben om zich te onderscheiden als het gaat om de opvattingen over de werkwijze als docent. Zo geven docenten aan dat het klaslokaal het eigen terrein is en dat de werkwijze die ze daar hanteren volledig kan worden uitgevoerd volgens de eigen opvattingen. Daarnaast is er ruimte voor nieuwe ideeën en mag er geëxperimenteerd worden met de manier waarop er les gegeven wordt. Ook als je een keer iets anders dan de gemiddelde docent doet of vindt is daar de ruimte voor, vertelt onder meer respondent 6. Zo wordt geïllustreerd: 'Ik ben vrij eigenzinnig en ik krijg alle ruimte, ook door mijn verworvenheden ook wel, om die eigenzinnigheid gewoon door te zetten. Ik vind dat onderscheid ook gewoon het onderwijs, het is nou eenmaal geen eenheidsworst' (Respondent 6). Zeker als een onderscheidende opvatting over de werkwijze als docent (na uitproberen) blijkt te werken, wordt dit door leidinggevend doorgegeven aan collega-docenten.

Ondanks dat er veel ruimte is om je te onderscheiden, geven docenten aan dat deze ruimte, door bijvoorbeeld organisatorische beperkingen, niet altijd benut kan worden. Voor sommige ideeën zijn lesmaterialen nodig die niet altijd voorhanden zijn, bovendien zijn niet alle leslokalen binnen de school geschikt voor deze ideeën. Respondent 14 illustreert dit: 'Mits inderdaad de faciliteiten er zijn. Ja, en dat kunnen soms heel simpele dingen zijn. Materiaal, of iets anders' (Respondent 14). Als je jezelf wilt onderscheiden kost dat tijd. Binnen sommige scholen worden PTA's (Programma Toetsing en Afsluiting) gebruikt en daarnaast heeft men ook een bepaald (tijdsgebonden) lesrooster waardoor het niet mogelijk is om alle eigen ideeën uit te voeren.

Ondanks dat de praktische uitvoerbaarheid van eigen ideeën, waarmee de docent zich kan onderscheiden beperkt is, wordt er aangegeven dat scholen de eigenheid en nieuwe ideeën, met betrekking tot de werkwijze als docent, uitsluitend toejuicht. Zo wordt meermaals benadrukt dat het experimenteren met nieuwe werkvormen door leidinggevend louter gestimuleerd wordt en dat onderscheidende kwaliteiten benut mogen worden. Respondent 12 illustreert dit: 'Het wordt wel echt gezien wat je doet en wat je talenten zijn en die talenten worden vervolgens weer benut' (Respondent 12).

Dat docenten de ruimte krijgen om zichzelf te onderscheiden van andere docenten, met betrekking tot de opvattingen over de werkwijze als docent, heeft een positieve uitwerking op de ontwikkeling van een professionele identiteit. Respondent 8 onderschrijft dit argument en geeft ook aan te mogen verschillen als het gaat over de opvattingen met betrekking tot de werkwijze en dat er daarmee ruimte is voor de eigen voorkeuren met betrekking tot de manier van lesgeven (Respondent 8). Ook

respondent 10 geeft aan dat “je mag zijn wie je bent”, waardoor ook de eigen ideeën, de eigen identiteit, in de manier van lesgeven, tot uiting kunnen komen (Respondent 10). Hierdoor wordt de werkwijze niet louter in lijn gebracht met de voorkeuren van de school en/of collega-docenten. Dit bevordert de mate waarin er verwevenheid kan ontstaan tussen de voorkeuren van de school en die van de docent aangaande de manier van lesgeven en worden niet enkel de voorkeuren van de school nageleefd.

5.7.3 Evenwicht

Tenslotte kent de derde dimensie ‘evenwicht’ de indicator: *Het gevoel dat de eigenheid van de docent en de gelijke opvattingen over onderwijzen binnen de school in balans zijn.*

Bij deze indicator blijkt uit de interviews dat er geen sprake is van een evenwicht omdat de eigenheid van docenten de gemeenschappelijkheid, omtrent de opvattingen over de werkwijze als docent, onderdrukt. Hierdoor is er sprake van meer eigenheid dan gemeenschappelijkheid. Doordat de ruimte voor uniciteit onder de docenten zo groot is en docenten voornamelijk, in hun eigen lokaal, de lessen volledig draaien op de manier zoals zij dit zelf willen, komen gemeenschappelijke opvattingen in het geding. Respondent 7 onderbouwt dit: ‘Omdat er zo’n eigengereide cultuur hangt waarin het normaal is dat iedereen zijn eigen ding mag doen [...] heb je er veel ruimte voor maar dat betekent ook dat er niet echt een gedragen idee is van hoe goed onderwijs eruit ziet’ (Respondent 7). Hoewel er dus eerst aangegeven wordt dat men het gevoel heeft bij een groep te horen met gelijke opvattingen over de werkwijze, gaat het daarbij dus niet om alle docenten binnen de school als één groep, maar om het gevoel binnen de school bij een bepaalde groep te horen.

Er wordt aangegeven dat er ook een aantal zeer eigengereide docenten zijn die, ondanks dat zij een minderheid vormen, er voor zorgen dat bepaalde afspraken of veranderingen vertraagd, dan wel niet, doorgevoerd worden. Wanneer er toch gemeenschappelijke normen vastgesteld worden en afspraken na een moeizaam proces ingevoerd zijn, worden de afspraken door deze eigengereide groep vaak niet nageleefd en grijpt ook de directie niet altijd in, aldus onder meer respondent 23 (Respondent 23). Hoewel de meerderheid instemt met een bepaald besluit, komt de gemeenschappelijkheid onder druk te staan omdat gemeenschappelijke ideeën of daaraan gekoppelde afspraken alsnog niet ingevoerd of nageleefd worden.

Het zit docenten veelal dwars dat bovenstaande soms ten koste gaat van het welzijn van de leerlingen. Zo wordt aangegeven dat sommige leerlingen structuur en eenduidigheid nodig hebben, maar dat bepaalde afspraken om dit te bewerkstelligen niet nageleefd worden omdat de docent zelf de eigen opvattingen niet wil loslaten. Ondanks de collectieve afspraken, normen of waarden, ontstaan hierdoor fundamentele verschillen tussen docenten welke vervolgens leerlingen in verwarring kunnen brengen. Respondent 16 onderbouwt dit: ‘Omdat iedereen zijn eigen ding doet en omdat docent zijn zo persoonlijk is, en je doet altijd hetgeen wat voor jou het beste werkt, strookt dat niet altijd met de gemeenschappelijk collectieve regels [...] zoals mobieltjes weg of petjes af’ (Respondent 16). Collega-docenten hebben hier last van, docenten gaan zich onderling irriteren en worden tegen elkaar uitgespeeld door leerlingen die niet begrijpen waarom het bij de ene docent wel en bij de ander niet mag.

De disbalans tussen identificatie en separatie, waarbij separatie de boventoon voert, heeft een reducerende werking en biedt een verklaring voor de huidige professionele identiteit. Het zorgt er voor dat iedereen vooral zijn eigen werkwijze en opvattingen naleeft, waardoor er minder aandacht is voor de gemeenschappelijkheid met mede (semi-)professionals. Hierdoor staan sommige ideeën van docenten, ten aanzien van de werkwijze, op gespannen voet met de ideeën van andere docenten, waardoor verbinding met de organisatie en medeprofessionals beperkt wordt, geeft onder andere respondent 4 aan (Respondent 4). De verwevenheid tussen de voorkeuren van de docent en die van de school, omtrent de manier van lesgeven, wordt hierdoor gereduceerd. Onder andere respondent 7 volgt bovenstaande argumentatielijn en sluit af met het volgende: ‘Hoewel ik het wel fijn vind omdat ik zelf die vrijheid en ruimte heb om individueel mijn ding te doen, zou ik daar best wel wat van willen opofferen om daar meer samen iets van te kunnen maken’ (Respondent 7).

5.7.4 Resumé evenwicht in identificatie en separatie

De staat van de factor ‘evenwicht in identificatie en separatie’ laat zien dat docenten in grote mate het gevoel hebben binnen de school bij een groep te horen met gemeenschappelijke opvattingen over de werkwijze als docent. Daarnaast is gebleken dat er binnen de school veel ruimte is om jezelf te onderscheiden van andere docenten met betrekking tot de opvatting over de werkwijze als docent. Bij de laatste en tevens voornaamste indicator is echter een disbalans tussen identificatie en separatie gebleken. De eerste twee indicatoren bieden een verklaring en versterken de professionele identiteit van docenten. De laatste bevinding, aangaande de disbalans tussen identificatie en separatie, biedt ook een verklaring, maar reduceert de professionele identiteitsontwikkeling van docenten.

5.8 Samenvatting resultaten en analyse

Uit de interviews blijkt dat docenten veelal door de eigen persoonlijkheid gemotiveerd zijn om voor het docentschap te kiezen. Daarnaast kennen zij de eigen sterke en zwakke punten. Tevens hebben zij duidelijk een eigen voorkeurs-doceerstijl welke zij hanteren in de les. Daarentegen zijn er hiaten gebleken die maken dat er nog niet in grote mate sprake is van verwevenheid tussen de eigen voorkeuren omtrent de manier van lesgeven en de voorkeuren van de school. Ook is gebleken dat docenten slechts beperkt bezig zijn om zich vanuit de eigen voorkeuren te ontwikkelen. Hierdoor is er nog progressie mogelijk bij de ontwikkeling van de professionele identiteit van docenten binnen het VO. Het kritisch zelfreflecterend vermogen biedt hier grotendeels een verklaring voor. Er wordt regelmatig gereflecteerd op de eigen werkwijze met als doel zichzelf te verbeteren, terwijl de reflectie op eigen vakkennis ontbreekt. Bovendien is de reflectie weinig kritisch en ongestructureerd van aard. Ook de schoolcultuur verklaart het niveau van de huidige professionele identiteit van docenten. Hoewel er grotendeels overeenstemming bestaat over het belang van de eigen ontwikkeling, komt dit nauwelijks terug in het (groeps-)gedrag van docenten. De beperkte openheid van docenten biedt een verklaring voor de stand van de professionele identiteit. Doordat docenten weinig van gedachten wisselen met collega's met een andere werkwijze, wordt men statischer in de eigen werkwijze. Ten aanzien van het agentschap bij ontwikkeling is gebleken dat dit deels een positieve verklaring biedt voor de staat van de professionele identiteit. Docenten ervaren namelijk een grote keuzevrijheid bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling. Dit levert een positieve bijdrage aan de mate waarin men zich vanuit de eigen voorkeuren ontwikkelt. Er bestaat vooral een disbalans in identificatie en separatie. Dit biedt een verklaring voor het feit dat de verwevenheid tussen de eigen voorkeuren en die van de school weinig en moeilijk tot stand komt. Dat er zowel identificatie als separatie plaatsvindt, levert daarentegen wel een positieve bijdrage. Tenslotte is gebleken dat docenten een relatief groot vermogen hebben om betekenis te geven, waarmee energie wordt verkregen en de professionele identiteit wordt bevorderd en verklaard.

6. Conclusie en discussie

In dit laatste hoofdstuk zijn zowel de discussiepunten van dit onderzoek als de conclusies beschreven. In de eerste paragraaf wordt gereflecteerd op de resultaten, alsmede op de theoretische aanvliegroute en methode van dit onderzoek. Daarna zal er in de tweede paragraaf antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek. Hierop volgen de praktische implicaties van dit onderzoek. Er wordt afgesloten met een paragraaf waarin een aantal mogelijkheden voor vervolgonderzoek beschreven worden.

6.1 Discussie

De discussie is opgebouwd uit een drietal subparagrafen. In eerste instantie zullen de resultaten inhoudelijk kritisch bekeken worden. Vervolgens worden een aantal theoretische limitaties beschreven. Tenslotte wordt afgesloten met een aantal empirische limitaties, die in potentie de bevindingen uit het onderzoek vertekend zouden kunnen hebben.

6.1.1 Inhoudelijke discussie

In deze studie is onderzocht welke factoren een verklaring bieden voor de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten binnen het VO. Dit onderzoek was kwalitatief van aard. Met behulp van 26 semigestructureerde interviews, afgenomen bij verschillende docenten die werkzaam zijn op één van de vijf geselecteerde scholen binnen scholenstichting Quadraam, is de huidige professionele identiteit van docenten in samenhang met een zestal factoren, onderzocht. Voordat het empirische gedeelte van dit onderzoek plaatsvond is een literatuurstudie uitgevoerd om de professionele identiteit te definiëren en de factoren, die de professionele identiteitsontwikkeling beïnvloeden, te achterhalen. Uit de wetenschappelijke literatuur zijn de navolgende zes factoren afgeleid die de professionele identiteitsontwikkeling in potentie zouden kunnen reduceren of bevorderen: kritisch zelfreflecterend vermogen, openheid, agentschap, vermogen om betekenis te geven, ontwikkelgerichte cultuur, evenwicht in identificatie en separatie. Uit dit onderzoek is gebleken dat de factoren die verkregen zijn uit de literatuur, de professionele identiteitsontwikkeling van docenten op Quadraamscholen deels positief, deels negatief verklaren.

Ten aanzien van de eigen ontwikkeling, een indicator van de professionele identiteit, is gebleken dat relatief jonge en onervaren docenten, in vergelijking met oudere en meer ervaren docenten, meer bezig zijn met hun eigen ontwikkeling. Het verschil in de ontwikkelbehoefte van relatief jonge, onervaren, en relatief oude, ervaren docenten zou hiervoor een verklaring kunnen zijn. Er bestaan wetenschappelijke studies die dit hebben bevestigd (Angelides, 2004, p. 73). Dit maakt dat deze bevinding in lijn is met de bestaande literatuur. Ondanks dat er op het vlak van ontwikkeling bij uiteenlopende levensfasen verschillen zijn gebleken, zorgt het er ook voor dat er een meer holistisch beeld verkregen is van de professionele identiteit van docenten binnen het VO.

Zelfkennis is daarnaast één van de dimensies van de professionele identiteit die uit de literatuur is gebleken. Deze is onderzocht door te vragen naar de persoonlijke voorkeuren met betrekking tot de manier van lesgeven en de eigen sterke en zwakke punten als docent. Hierbij werden veelal meer sterke dan zwakke punten benoemd. Daarnaast werden de eigen zwakheden vanuit een positieve kant belicht. Het feit dat uit eerder onderzoek al vaker is gebleken dat mensen een positief zelfbeeld willen behouden, sluit hierbij aan (Hepper, Gramzow, & Sedikides, 2010; Hepper, Sedikides, & Cai, 2013). Zelfkennis is moeilijk meetbaar, het is voor een deel een onzichtbaar en ongrijpbaar begrip. Ondanks het feit dat dit voor vertekening kan zorgen is hier toch voor gekozen omdat de eigen voorkeuren, sterke en zwakke punten, wel een indicatie geeft van onze zelfkennis. Daarnaast waren de vragen noodzakelijk om overige indicatoren als 'de verhouding van deze voorkeuren ten opzichte van de school voorkeuren' inzichtelijk te maken.

In het praktijkonderwijs was er sprake van een groot aantal docenten die in het bezit zijn van een pabo-diploma. Op de andere scholen was dit vrijwel nooit het geval. De pabo is een andere opleiding dan de eerste- of tweedegraads docentenopleiding. Hoewel er in de resultaten geen verschil leek te bestaan tussen pabo- en eerste of tweede graad docenten als het gaat om de professionele identiteit, is er bij docenten met een pabo-diploma op enkele factoren, zoals bij de factor ‘ontwikkelgerichte cultuur’, wel een discrepantie geconstateerd. In tegenstelling tot eerste en tweede graad docenten blijkt bij pabo-docenten dat andere taken het bezig zijn met de eigen ontwikkeling nauwelijks beïnvloeden. Deze onderzoeksbevindingen komen gedeeltelijk overeen met de bestaande wetenschappelijke literatuur, waarin beschreven wordt dat de opleiding van docenten invloed heeft op zowel de professionele identiteitsontwikkeling als de factoren die daaraan bijdragen (Schepens et al., 2009; Beijaard, 2019; Beauchamp & Thomas, 2009). Verder onderzoek is noodzakelijk om te kijken in hoeverre dit verschil zich op grotere schaal, buiten deze context, eveneens voordoet.

De reflectie die op dit moment bij docenten plaatsvindt is voornamelijk oppervlakkig en weinig kritisch van aard wat reducerende associaties met de professionele identiteitsontwikkeling heeft. Het biedt hiermee grotendeels een verklaring voor de staat van de professionele identiteit van docenten. Hierbij is ook gebleken dat de reflectie in diepgang, systematiek en frequentie toeneemt wanneer docenten zelf als begeleider een rol hebben bij de reflectie van beginnend docenten of studenten. Het ‘duaal leren’ waarbij bijvoorbeeld de begeleiding van studenten, niet alleen voor de student of beginnend docent, maar ook voor de begeleidende docent potentieel meerwaarde bij de eigen ontwikkeling biedt, komt steeds vaker naar voren in onderzoek en krijgt meer aandacht in de praktijk (Fox & Wilson, 2008). Dit onderzoek sluit hierbij aan.

Er is nauwelijks sprake van ‘openheid’ bij docenten. Dit heeft een belemmerende invloed op de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Docenten wisselen weinig van gedachten met collega-docenten die er een andere werkwijze dan zichzelf op na houden daar dit niet aansluit bij het zelfbeeld. Dit komt overeen met de sociaal psychologische zelfverificatietheorie, welke verklaart dat docenten erg op hun eigen zelfbeeld gesteld zijn en daar bevestiging in zoeken. Het zoeken naar zelfbevestiging zou vernieuwing kunnen belemmeren (Ruijters, 2015; Swann, 1997).

Ten aanzien van de factor ‘agentschap’ bij ontwikkeling, is gedeeltelijk een stimulerende associatie gevonden met de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. De invulling van de professionele ontwikkeling loopt sterk uiteen tussen docenten. Docenten ervaren een grote keuzevrijheid bij de mogelijkheden tot ontwikkeling, maar geven niet eenduidig aan of zichzelf of anderen de beslissingen daarin nemen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de invulling van de professionele ontwikkeling bepaalt of de leidinggevende, hetzij de docent zelf beslist.

De professionele identiteit van docenten wordt positief beïnvloed door de factor ‘vermogen om betekenis te geven’. Wanneer docenten aangeven tevreden te zijn over het verloop van de werkzaamheden wordt echter ook aangegeven dat ze het werk niet afkrijgen. Desondanks overheerst bij docenten een voldaan en tevreden gevoel over het verloop van de werkzaamheden, hiermee ontstaat betekenisvol werk. Dit komt overeen met de reeds aanwezige kennis op het gebied van betekenisgeving, welke laat zien dat het verwezenlijken van doelen, waaronder bijvoorbeeld het afkrijgen van werkzaamheden, de mate van betekenisvol werk beïnvloedt, terwijl het ervaren van een workflow bij het ontstaan van betekenisvol werk, belangrijker is (Chalofsky, 2003).

Sommige factoren, zoals bijvoorbeeld de ‘ontwikkelgerichte cultuur’ en ‘openheid’ liggen dicht bij elkaar. Bij een geringe ontwikkelgerichte schoolcultuur zijn, overeenkomstig met de factor ‘openheid’, reducerende associaties gevonden met de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Mogelijk is het in beperkte mate open staan van docenten voor andere inzichten en verandering, te wijten aan een cultuur waarin docenten hun collega’s met alternatieve inzichten, niet benaderen. Docenten doen veelal een beroep op de schoolcultuur als het hun eigen openheid aangaat. In de literatuur zijn hiervoor overeenkomende aanwijzingen aanwezig. Zo wordt beschreven dat het gedrag van een groep, een cultuur kenmerk, ontstaat door het gedrag van een groep individuen (Tompkins, 2005; Schein, 2010; Alvesson, 2002). Daarnaast wordt aangegeven dat het groepsgedrag ook het gedrag van individuen beïnvloedt. Meer vervolgonderzoek is noodzakelijk om deze samenhang te kunnen

bevestigen. Kwantitatief onderzoek waarin de correlaties tussen de verschillende factoren onderzocht worden, zou hier meer inzicht kunnen geven.

De factor ‘evenwicht in identificatie en separatie’ blijkt deels bevorderende en deels reducerende associaties te hebben met de professionele identiteit van docenten. Er wordt in beide behoeften voorzien maar er bestaat geen evenwicht. Dit komt overeen met de academische literatuur waaruit blijkt dat zowel voorziening in de behoefte naar separatie alsmede in de behoefte naar identificatie, de professionele identiteit van docenten kan bevorderen (Ruijters, 2015; Kreinter et al., 2006). Een disbalans tussen beide aspecten zal juist averechts kunnen werken.

6.1.2 Theoretische limitaties

Professionele identiteitsontwikkeling is vrij recentelijk een actueel en populair onderzoeksonderwerp geworden. Er zijn om die reden nog niet veel onderzoeken over dit onderwerp toegankelijk. Dit onderzoek draagt bij aan het vergroten van de wetenschappelijke kennisbasis omtrent de professionele identiteit. Om het begrip ‘professionele identiteit’ te definiëren zijn met name academische studies uit landen met een Westerse cultuur gebruikt omdat deze het best toepasbaar zijn in Nederlandse studies. Daarbij zijn vooral onderzoeken afkomstig uit het onderwijs- en zorgdomein gebruikt. Hoewel dit de scope van de theoretische aanvliegroute beperkt zorgt het er wel voor dat het theoretisch kader en de definiëring van de professionele identiteit het beste aansluit bij kenmerken van de publieke sector, waar zowel de zorg als het onderwijs onder vallen. De professionele identiteit is een abstract en lastig te definiëren concept gebleken, waar veel mensen zich moeilijk een beeld bij kunnen vormen en mogelijk ook doorwerkt in de dataverzameling van dit onderzoek. Dit bleek echter onoverkomelijk daar het een relatief jong concept is.

Uit de literatuur zijn zes factoren afgeleid die in potentie de ontwikkeling van de professionele identiteit beïnvloeden. Hierbij zijn, in navolging op voorgaande, vooral studies gebruikt binnen het onderwijsdomein. Sommige factoren bleken erg omvangrijk waarna er voor gekozen is om verder in te kaderen. Zo bleek ‘agentschap’ in de brede zin van het woord invloed te hebben op de professionele identiteitsontwikkeling maar is er, omwille van de gelimiteerde en beschikbare tijd, voor gekozen om alleen agentschap bij ontwikkeling te onderzoeken.

De academische literatuur bevat tenslotte nog andere factoren die mogelijk de professionele identiteitsontwikkeling van docenten verklaart. Zo blijken managementhervormingen en veranderingen in sturing invloed te hebben op de ontwikkeling van een professionele identiteit bij docenten (Hendrikx, 2019; Luttenberg, Van Veen, & Imants, 2013; Skinner, Leavey, & Rothi, 2019). Gelet op de resultaten lijkt zeker de invloed van managementhervormingen relevant, bijvoorbeeld omdat door managementhervormingen gesprekcyclussen niet meer plaatsvinden of doordat er veranderingen plaatsvinden in de speerpunten van leidinggevend. Het zou interessant zijn om vervolgonderzoek naar deze factor te doen zodat een completer beeld verkregen kan worden van de verschillende factoren die invloed hebben op de professionele identiteitsontwikkeling van docenten in het VO. Ondanks dat bijvoorbeeld managementhervormingen niet meegenomen zijn als factor, heeft dit onderzoek verklaringen gevonden voor de staat van de professionele identiteit van docenten.

6.1.3 Methodologische limitaties

Er is gevraagd naar de voorkeuren van de school met betrekking tot de manier van lesgeven om zo in een later stadium de verwevenheid van de persoonlijke voorkeuren met die van de school te kunnen achterhalen. Dit betreft een antropomorfisme omdat hier menselijke eigenschappen (het hebben van voorkeuren) toegekend wordt aan een organisatie. Indirect wordt er eigenlijk gevraagd naar de voorkeuren van de leidinggevende personen alsmede de docentenpopulatie binnen de school. De respondent heeft hierdoor wellicht een ander persoon of meerdere andere personen voor ogen dan de bedoeling was. In vervolgonderzoek zouden de leidinggevendenden binnen de school ook geïnterviewd kunnen worden over hun onderwijsvisie en dat wat de school kenmerkt, daar zij wellicht meer betrokken zijn bij de ontwikkeling van de onderwijsvisie. Dit zou een goede manier kunnen zijn om de

verwevenheid tussen de persoonlijke voorkeuren van de docent en de voorkeuren van de school in te kaderen en meetbaar te maken.

Uit de actuele status van de professionele identiteit van docenten is gebleken dat een kleine meerderheid van de docenten zich niet vanuit de eigen voorkeuren bezig houdt met de eigen ontwikkeling als docent. Mogelijk zijn er meer docenten die zich niet bezighouden met de eigen ontwikkeling. Het is denkbaar dat er meer respons is ontvangen van docenten die onderzoek, vernieuwing of professionele ontwikkeling belangrijk vinden. Zij die hier minder affiniteit mee hebben zijn wellicht minder snel geneigd om mee te werken. Doordat er veel waarde is gehecht aan de anonimiteit van de respondenten en participatie op (semi-)vrijwillige basis plaats vond, was dit onoverkomelijk. Leidinggevend en hebben in een algemene nieuwsbrief om medewerking gevraagd, maar zijn niet betrokken geweest bij de selectie en uitnodiging van specifieke docenten. Door deze werkwijze is de anonimiteit niet geschaad en is getracht de kans op sociaal wenselijke antwoorden en daarmee vertekening, te reduceren.

Tevens heeft COVID-19 waarschijnlijk tot gevolg gehad dat veel docenten zich de afgelopen tijd 'min of meer uit noodzaak' persoonlijk ontwikkeld hebben. De digitale vaardigheid die verworven moest worden voor het afstandsonderwijs is hier een voorbeeld van. Doordat docenten hier volop mee bezig waren in de periode dat deze interviews werden afgenomen, gaven zij mogelijk vaker aan veel bezig te zijn met professionele ontwikkeling. In de antwoorden die docenten gaven kwamen het coronavirus en het afstandsonderwijs vaak aan bod. Dit kan een signaal zijn van het feit dat de respondenten beïnvloed zijn door deze externe factor en een vertekend beeld zou kunnen zijn verkregen. Om er voor te zorgen dat dit de resultaten zo min mogelijk beïnvloedt, is er tijdens het interview gevraagd (wanneer antwoorden gerelateerd werden aan corona) hoe de situatie voor die tijd was.

Daarnaast zijn, in verband met de COVID-19 pandemie, de respondenten in eerste instantie veelal digitaal met Microsoft Teams geïnterviewd, maar zodra de landelijke maatregelen het toelieten is de keuze gegeven om het interview face-to-face, met inachtneming van de 1,5-meter maatregel, of via Microsoft Teams te laten plaatsvinden. Dit verschil in wijze van interviewen zou in potentie tot gevolg kunnen hebben gehad dat de face-to-face interviews meer sociaal wenselijke antwoorden bevatten dan de digitale interviews. Ook het contact en daarmee het vertrouwen van de respondent in de onderzoeker is mogelijk verschillend, omdat een face-to-face interview persoonlijker is. De communicatie verliep soepeler in een face-to-face interview en de vragen werden over het algemeen sneller begrepen, wat een discrepantie in resultaten zou kunnen hebben veroorzaakt. Om deze mogelijkheid te reduceren heeft de onderzoeker zich gedurende face-to-face interviews en digitale interviews steeds getracht zich op gelijke wijze te gedragen.

Er is gebleken dat sommige respondenten, gezien het kwetsbare onderwerp, het lastig vonden om over hun gevoel te praten. Zo is er bijvoorbeeld voor de factor 'ontwikkelgerichte cultuur' gevraagd in welke mate toenadering gezocht wordt bij collega's voor de eigen ontwikkeling. Ook is gevraagd in hoeverre men geneigd is om een andere werkwijze van collega-docenten eigen te maken, om zo de 'openheid' van docenten te achterhalen. Dat heeft de kans op sociaal wenselijke antwoorden vergroot. Zo is er vanuit de sociale psychologie bekend dat mensen een positief zelfbeeld willen behouden en dus geneigd zijn zichzelf in een positiever daglicht te plaatsen (Hepper et al., 2010; Hepper et al., 2013). Een mogelijk signaal hiertoe is geweest dat respondenten aangaven wel geneigd te zijn om zich een andere werkwijze van collega-docenten eigen te maken, terwijl dit bij doorvragen nauwelijks tot nooit blijkt te gebeuren. Daardoor kan men zich dus afvragen in hoeverre het eerste antwoord op waarheid berust. Daarnaast hebben sommige docenten zichzelf gedurende het interview tegengesproken. Er is hier zoveel mogelijk rekening mee gehouden door vervolgvragen te stellen, deze op een subtiele wijze te formuleren en aan het begin extra tijd te nemen om elkaar te leren kennen. Wanneer twijfel bleef bestaan is tijdens het codeerproces hieraan de waarde 'neutraal' toegekend zodat mogelijke vertekeningen de onderzoeksresultaten zo min mogelijk beïnvloeden.

Het Liemers College heeft verschillende locaties. Docenten die binnen het Liemers College op verschillende locaties werken beschreven dat zij een andere dynamiek/cultuur tussen de verschillende locaties ervaren. Dit zou mogelijk invloed kunnen hebben gehad op de staat van de factor

‘ontwikkelgerichte cultuur’. De locaties binnen het Liemers College zijn allemaal onder één noemer geanalyseerd. In vervolgonderzoek zouden de aparte schoollocaties onderzocht kunnen worden.

Het aantal afmeldingen voor interviewuitnodigingen was hoog. Vaak gaven docenten aan niet mee te kunnen werken in verband met de hoge werkdruk. Dit zou kunnen komen doordat ik de interviewuitnodigingen tegen het eind van schooljaar 2019-2020 verstuurde, een periode waarin veel schoolzaken afgerond moeten worden. Daarnaast zal COVID-19 voor extra werkdruk hebben gezorgd. Het kan hier echter ook gaan om een chronisch verhoogde werkdruk. Daar deze ‘afmelders’ niet meededen aan het onderzoek zou het kunnen zijn dat ik deze informatie mis. Dit kan indirect effect hebben op de aan- of afwezigheid van bepaalde indicatoren zoals ‘de ervaren tijd voor ontspanning buiten het werk’ en ‘de ervaren tijd voor ontwikkeling naast andere taken’. Daarmee kan het invloed hebben gehad op de staat van de factoren ‘vermogen om betekenis te geven’ en ‘ontwikkelgerichte cultuur’. Om dit soort afmeldingen te matigen en kans op vertekening te reduceren is een ruim en flexibel aanbod aan afspraakmogelijkheden voorgesteld en hebben leidinggevenden in een algemeen bericht gevraagd om medewerking.

Tenslotte kan er bias zijn ontstaan doordat de onderzoeker zelf docent in het VO is geweest. Mogelijk is onbewust vanuit eigen ervaring, zowel verbaal als non-verbaal, reactie gegeven tijdens de interviews. Hierdoor zou er onbewust gestuurd kunnen zijn tot het geven van een bepaald antwoord waardoor er mogelijk een vertekening is ontstaan in de aan- of afwezigheid van bepaalde factoren. Er is getracht om de kans hierop te reduceren door geen suggestieve vragen te stellen. Daar staat tegenover dat de ervaring van de onderzoeker als docent mogelijk juist voor betrokkenheid en vertrouwen bij de respondenten gezorgd heeft.

6.2 Conclusie

In antwoord op de onderzoeksvraag, *welke factoren bieden een verklaring voor de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten in het voortgezet onderwijs die werkzaam zijn binnen Quadraam*, kan geconcludeerd worden dat er in de professionele identiteit van docenten nog hiaten bestaan. Dit maakt dat de ontwikkeling hiervan nog niet in zijn volle potentie plaatsvindt en er nog winst te behalen is. Zo is er sprake van een lacune in de verwevenheid tussen de voorkeuren van de docent en de voorkeuren van de school met betrekking tot de manier van lesgeven. Daarnaast zijn docenten weinig vanuit de persoonlijke voorkeuren bezig met de eigen ontwikkeling. Het ontbreken van de factoren ‘openheid’, ‘ontwikkelgerichte cultuur’ en een ‘kritisch zelf reflecterend vermogen’ bieden hiervoor grotendeels een verklaring. Dit omdat een gesloten houding voor andere inzichten en verandering, de eigen ontwikkeling belemmert. Ook een schoolcultuur waarin het nog geen gewoonte is om elkaar te benaderen over de eigen ontwikkeling en waarin de eigen ontwikkeling laag op het prioriteitenlijstje staat, lijkt hier een beperkende relatie mee te hebben. Docenten reflecteren met grote regelmaat om zo zichzelf te verbeteren, maar doen dit niet tot onvoldoende kritisch. Hierdoor biedt het ‘kritisch zelfreflecterend vermogen’ een verklaring en lijkt het grotendeels een reducerende associatie te hebben met de professionele identiteitsontwikkeling. ‘Evenwicht in identificatie en separatie’ biedt ook een verklaring. Dit lijkt echter deels een positief en deels een negatief verband te hebben met de huidige professionele identiteit. Hoewel identificatie en separatie beide plaatsvinden, is er sprake van een disbalans waarin docenten zich meer separeren dan identificeren. Hierdoor ontstaan er hiaten in de eerder beschreven verwevenheid. Zowel de factor ‘agentschap’ als de factor ‘vermogen om betekenis te geven’ hebben daarentegen voornamelijk positieve associaties met de huidige professionele identiteit. Docenten halen voldoening uit het werk. De energie die zij daarvan krijgen bevordert de professionele identiteitsontwikkeling. Hoewel de factor ‘vermogen om betekenis te geven’ hiermee een verklaring biedt voor de professionele identiteit, biedt de factor ‘agentschap’ slechts deels een verklaring. Docenten

ervaren een grote mogelijkheid om zelf keuzes te maken bij de vormgeving van de eigen ontwikkeling. Hierdoor lijkt de ontwikkeling vanuit de eigen persoonlijke voorkeuren wel gestimuleerd te worden.

6.3 Praktische implicaties

De onderzoeksbevindingen die naar voren zijn gekomen werpen een nieuw licht op de stand van zaken met betrekking tot de professionele identiteit van docenten binnen het VO en de factoren die bijdragen aan de ontwikkeling daarvan. Op basis van de onderzoeksresultaten zou de professionele identiteit van docenten mogelijk kunnen verbeteren door meer aandacht te besteden aan kritische zelfreflectie, (onderlinge) openheid en een ontwikkelgerichte schoolcultuur. Tevens zou het reduceren van een overmatige separatie kunnen bijdragen aan de professionele identiteitsontwikkeling van docenten.

Voor schoolbesturen en managers betekent dit dat het ontwikkelen van interventies, gericht op het versterken van een ontwikkelgerichte schoolcultuur en onderlinge openheid, in potentie kunnen bijdragen aan het stimuleren van de ontwikkeling van een professionele identiteit bij docenten. Docenten kunnen zelf bijdragen aan hun professionele identiteitsontwikkeling door meer kritisch stil te staan bij het eigen functioneren en open te staan voor een gedachtewisseling met docenten die een andere werkwijze als zijzelf hanteren. Het komt op dit punt hoofdzakelijk aan op de houding van docenten zelf. De schoolbesturen en managers kunnen op hun beurt bijdragen aan de bewustwording van docenten. Het opmerken en eventueel beperken van overmatige separatie van docenten zou in de praktijk de ontwikkeling van een professionele identiteit bij docenten kunnen bevorderen. Dit vraagt om alerte, professionele schoolleiders en managers, met oog voor het collectief binnen de school.

Op bovenstaande wijze kunnen de resultaten van waarde zijn om in de praktijk interventies te ontwikkelen waarmee de professionele identiteit zich ontwikkelt ofwel behouden blijft. Hiermee zullen uiteindelijk zowel het onderwijs als onze kenniseconomie en docenten zelf, gebaat zijn. Docenten zullen beter in staat zijn om maatschappelijke veranderingen bij te houden, het welbevinden zal er op vooruit gaan en de kwaliteit ten goede komen. Kwalitatief sterk onderwijs levert vervolgens een bijdrage aan de juiste opleiding, kennis en vaardigheden van de jeugd. Uit deze praktische implicaties, die zijn voortgekomen uit de onderzoeksbevindingen binnen Quadraamscholen, zijn een aantal meer gespecificeerde aanbevelingen te geven voor de afdeling HRM van het Centraal Bureau Quadraam. Deze aanbevelingen worden in het laatste hoofdstuk uitgebreid beschreven.

6.4 Vervolgonderzoek

Hoewel er in eerdere paragrafen van de discussie al een aantal mogelijkheden voor vervolgonderzoek zijn geopperd, worden in deze paragraaf nog een aantal concrete aanbevelingen gedaan op het gebied van vervolgonderzoek.

Het zou interessant zijn om een grootschaliger, kwantitatief onderzoek te doen, waarbij ook andere onderwijsgroepen betrokken worden, zodat meer generalistische uitspraken gedaan kunnen worden. Dit onderzoek was kwalitatief van aard waardoor de scope, ondanks het relatief grote aantal interviews, beperkt is. Door een kwantitatieve studie op te zetten en daarin wellicht ook de samenhang tussen verschillende factoren te onderzoeken, zou dit mogelijk extra inzichten opleveren en uitspraken beter te generaliseren maken.

Ook een vergelijkende (*multiple*) casestudy zou waardevol zijn om zo de verschillen tussen diverse onderwijsgroepen in kaart te brengen. In dit onderzoek is enkel de situatie binnen onderwijsgroep Quadraam onderzocht. Uiteindelijk zouden scholen, wanneer er verschillen blijken te zijn tussen verschillende onderwijsgroepen, door samen te werken, van elkaar kunnen leren.

Longitudinaal onderzoek kan eveneens meerwaarde bieden omdat dit onderzoek een sterk ontwikkelgericht aspect bevat. Zo kan het dynamische karakter van de professionele identiteit van docenten in het VO nauwgezet onderzocht worden en zich meer specifiek richten op het onderdeel van de professionele identiteit dat draait om persoonlijke ontwikkeling. Door herhaaldelijk en eenduidig te meten kan de ontwikkeling onderzocht worden.

Tenslotte kan grootschaliger onderzoek naar de professionele identiteit van docenten die werkzaam zijn op meerdere scholen, relevant zijn. Er is namelijk gebleken dat sommige docenten, zich met de ene school binnen Quadraam meer verweven voelen dan met de andere school binnen Quadraam. Het is niet ondenkbaar dat deze docent op de ene school wel een professionele identiteit heeft, maar dat dit op de andere school verminderd ofwel niet het geval is.

7. Aanbevelingen Quadraam

In dit hoofdstuk worden, met oog op het externe doel van dit onderzoek, aanbevelingen gedaan aan de afdeling HRM van Centraal Bureau Quadraam. Aan de hand van de zes factoren wordt beschreven hoe de professionele identiteitsontwikkeling van docenten verbeterd kan worden. Hiervoor zijn uit de data een aantal praktische handvaten voortgekomen.

Aangaande de factor *'kritisch zelfreflecterend vermogen'* is gebleken dat de inhoud van de reflectie nagenoeg nooit de eigen vakkennis betreft. Het stimuleren van de reflectie op de eigen vakkennis kan bijdragen aan verdere verbetering van de professionele identiteitsontwikkeling van docenten. Bewustwording onder docenten creëren dat zelfreflectie op de eigen vakkennis nog te weinig plaatsvindt, maar wel noodzakelijk is, zou hieraan kunnen bijdragen. Informatieve artikelen in de nieuwsbrief, over de rol van eigen vakkennis bij de aanleg van misconcepten bij leerlingen, zou een bijdrage kunnen leveren. Bijkomend, gelet op de resultaten, is het van belang dat docenten alternatieve werkwijzen van hun collega-docenten tegen de eigen werkwijzen afzetten als zij merken dat een bepaalde werkwijze niet de gewenste uitkomst opleverde. Tevens zou structurele aandacht en tijd voor (diepgaande) reflectie kunnen voorkomen dat reflectie, weliswaar vaak onbewust, routinematig gebeurt en te oppervlakkig blijft.

Voor wat betreft de *'ontwikkelgerichte schoolcultuur'* wordt aanbevolen eenduidigheid in normen en waarden, aangaande de persoonlijke ontwikkeling, zo veel mogelijk na te streven. Op deze manier kan de professionele identiteitsontwikkeling verder bevorderd worden. Dit vraagt om een bepaalde houding van de schoolleiding. Zij dienen minderheden met afwijkende normen en waarden op dit gebied te signaleren, in acht te nemen, maar er voor te waken dat zij in het afwijkende geluid dat zij laten horen niet per definitie de overhand krijgen. Geadviseerd wordt dan ook om hier in de leiderschapsprogramma's en -activiteiten van HRM aandacht aan te besteden. Zo ook aan hoe men een veilige schoolcultuur creëert waarin het normaal is om een ander, juist als deze in ziens- of werkwijze van jou verschilt, op te zoeken en daarmee in gesprek te gaan. Daarbij kan het zinvol zijn om bewustwording te creëren over het verschil tussen een dialoog en een discussie, zodat weerstand en (voor)oordelen worden uitgesloten. Teambuilding is hierbij van belang, want pas als docenten zich met elkaar verbonden en veilig voelen, zullen zij toenadering tot elkaar zoeken en elkaar om een mening vragen aangaande de eigen ontwikkeling. Het zou ook positief bijdragen aan de mate van onderlinge openheid tussen de docenten. Tevens is gebleken dat andere taken, bijvoorbeeld het mentorschap, meer tijd in beslag nemen dan hiervoor staat en zo ten koste gaat van de tijd die er voor persoonlijke ontwikkeling is. Naast het bevorderen van timemanagement is het ook van belang dat leidinggevenden dit in de gaten houden zodat hierbij eventueel hulp geboden kan worden. Mocht bij voortdurende en op grotere schaal blijken dat dezelfde taak meer tijd kost, dan zou mogelijk een herwaardering van deze taak te overwegen zijn.

Ten aanzien van de factor *'openheid'* voor nieuwe inzichten en verandering wordt aanbevolen ruimte voor het *'inspirerende'* gesprek te faciliteren zodat docenten meer met andere docenten, die een andere werkwijze hebben, van gedachten wisselen. Daarbij wordt aanbevolen om frequent bijeenkomsten te organiseren binnen en buiten de school waarin er zonder (grote) tijdsdruk ruimte wordt geboden om met collega's buiten de vaksectie in gesprek te gaan. Mogelijk zou Quriuz dit overkoepelend binnen Quadraam kunnen organiseren. Op deze manier kan het uitwisselen van gedachten structureel plaatsvinden en zo in de dagelijkse gang van zaken worden opgenomen. Daarnaast zou er, wanneer dit organisatorisch mogelijk is, geëxperimenteerd kunnen worden met de indeling en het gebruik van wisselende leslokalen zodat docenten niet steeds en vooral dezelfde vakcollega's tegen komen en spreken.

Wanneer men wil dat het *'agentschap'* bij ontwikkeling verder bevorderd wordt en dat de persoonlijke ontwikkeling van docenten een prominente plaats krijgt binnen de werkzaamheden, is het

van belang dat de gesprekkencyclus, waarin de ontwikkeling van docenten centraal staat, daadwerkelijk wordt gehandhaafd en meer prioriteit krijgt. Op deze manier wordt de docent herinnerd aan het feit dat persoonlijke ontwikkeling deel uitmaakt van het vaste takenpakket. Wanneer leidinggevendenden deze gesprekken niet of nauwelijks inplannen lijkt het voor docenten een minder belangrijk deel van de werkzaamheden te zijn. Daarbij zouden leiderschapsprogramma's en bijscholingsactiviteiten de schoolleiders kunnen coachen bij het voeren van deze gesprekken waarbij de ontwikkeling van de docent voldoende en positief aan bod komt. Het oprecht ruimte en tijd nemen, en het aandragen van handvatten, zal positief bijdragen aan de mate van agentschap bij de ontwikkeling van docenten. Hoewel respondenten positief spreken over de keuzevrijheid bij ontwikkeling en het aanbod binnen Quriuz, zou Quriuz kunnen trachten om het aantal activiteiten dat tijdens etentijd plaatsvindt te minimaliseren zodat de drempel om deel te nemen kleiner wordt. Bijkomend zal meer kenbaar gemaakt kunnen worden dat het aanbod gebaseerd is op de behoefte van docenten zelf (docent-gestuurd) en zij zo ervaren dat zij zelf leidend en in control zijn. Tenslotte wordt, ten aanzien van deze factor, aanbevolen om stil te staan bij de nadelen van achtereenvolgende managementhervormingen en deze wellicht, indien mogelijk, te minimaliseren. Er is namelijk gebleken dat dit een effect heeft op de duidelijkheid en naleving van geldende afspraken, zoals bijvoorbeeld de gesprekcyclus.

Met betrekking tot de factor *'evenwicht in identificatie en separatie'* is gebleken dat sommige docenten zo eigengereid zijn, dat dit nog geregeld ten koste gaat van de gemeenschappelijkheid van de onderwijsopvattingen binnen de school. Dit maakt dat geadviseerd wordt om meer te investeren in de gemeenschappelijkheid, waarbij leiderschapsprogramma's en -activiteiten van HRM die hier op toezien, kunnen bijdragen. Door meer toe te zien op het naleven en de verankering van collectieve afspraken en opvattingen, zal er voor de leerlingen minder verwarring en onder de collega's minder frictie ontstaan. Daarbij zou het goed zijn er op toe te zien dat eigengereide docenten, als zij in de minderheid zijn, niet de gemeenschappelijke normen, waarden en afspraken tegenhouden. Door in de leiderschapsprogramma's meer aandacht te besteden aan hoe de schoolleiders de schoolvisie en preferenties meer stevig kunnen uitdragen, zal onduidelijkheid onder de docenten gereduceerd worden en zullen zij ook in het dagelijks handelen hieraan herinnerd worden. Tenslotte wordt geadviseerd om, indien mogelijk, docenten zoveel mogelijk op één Quadraamschool of één schoollocatie te laten werken. Docenten die op twee scholen werken of gewerkt hebben, voelen zich namelijk meer verbonden met één van de twee scholen. Dit gaat ten koste van de professionele identiteitsontwikkeling op de tweede (Quadraam)school in kwestie.

Er is gebleken dat het op dit moment overwegend positief gesteld is met het *'vermogen om betekenis te geven'*. Mede daar docenten aangeven in staat te zijn om hun werk-privé balans te bewaken. Toch is gebleken dat de piekbelasting en het niet afkrijgen van werk, geregeld zorgt voor een verstoring van de werk-privé balans en de werktevredenheid. Er wordt dan ook aanbevolen om piekbelasting, voor zover dat mogelijk is, zo veel mogelijk te voorkomen. Sommige docenten zijn gestopt met fulltime-werken om hun werk-privé balans te bewaken, maar geven aan desondanks nog steeds de overige vrije dagen, avonden en weekenden te werken. Aanbevolen wordt om het timemanagement van docenten te bevorderen. Docenten die uit andere sectoren komen of werkzaam zijn geweest in het basisonderwijs, zouden hierbij behulpzaam kunnen zijn omdat zij hebben aangegeven dit probleem niet te ervaren. Ook in de leiderschapsprogramma's kan aandacht besteed worden aan dergelijke thema's zodat medewerkers duurzamer inzetbaar worden.

8. Literatuurlijst

- Adcock, R., & Collier, D. (2001). Measurement Validity: A Shared Standard for Qualitative and Quantitative Research. *American Political Science Review*, 95(3), DOI: 10.1017/S0003055401003100
- Alvesson, M. (1987). Organizations, Culture, and Ideology. *International Studies of Management & Organization*, 17(3), 4-18. DOI: 10.1080/00208825.1987.11656459
- Alvesson, M. (2002). *Understanding Organization Culture*. London: SAGE Publications.
- Angelides, P. (2004). Generation division in Cyprus education? different attitudes to education from younger and older teachers, *Educational Review*, 56(1), 65-76. DOI: 10.1080/0013191032000152282
- Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96-109. DOI: 10.1111/j.1468-2419.2005.00224.x
- Baumeister, R.F. (1999). Self-concept, self-esteem, and identity. In V.J. Derlega, B.A. Winstead & W.H. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research, 2nd Edition* (pp. 339-375). Chicago, IL: Nelson-Hall Publishers.
- Baumeister, R.F. (2011). Self and identity: a brief overview of what they are, what they do, and how they work. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1234, 48-55. DOI:10.1111/j.1749-6632.2011.06224.x
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. DOI: 10.1080/03057640902902252
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Beijaard, D. (2019). *De leraar van morgen*. Geraadpleegd op 30 maart 2020, van https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/128067018/Rede_Beijaard_LR.pdf
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Schellings, G.L.M. (2020). De professionele identiteit van de leraar. In J. Dengerink, J. Ostenk, & J. Van der Meij (Eds.), *Leraar: Een professie met perspectief. Deel 2: Verbreiding en verdieping in het beroep* (pp. 16-25). Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. DOI: 10.1016/s0742-051x(00)00023-8
- Bleijenbergh, I. (2016). *Kwalitatief onderzoek in organisaties (2e druk)*. Den Haag: Boom Lemma.
- Branden, T., & Honingh, M. (2013). Professionals and shifts in governance. *International Journal of Public Administration*, 36(12), 876-883.
- Brown, A.D. (2014). Identities and Identity Work in Organizations. *International Journal of Management Reviews*, 17(1), 20-40. DOI: 10.1111/ijmr.12035

- Brummelhuis, L.L. ten, & Greenhaus, J.H. (2018). How Role Jugglers Maintain Relationships at Home and at Work: A Gender Comparison. *Journal of Applied Psychology*, 103(12), 1265-1282. DOI: 10.1037/ap10000340
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, W.H.A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132. DOI: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6(1), 69-83.
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. DOI: 10.1177/0022487114552028.
- Colbeck, C.L. (2008). Professional Identity Development Theory and Doctoral Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 113, 9-16. DOI: 10.1002/tl.304
- Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Cornelissen, J.P. (2012). Sensemaking Under Pressure: The Influence of Professional Roles and Social Accountability on the Creation of Sense. *Organization Science*, 23(1), 118-137. DOI: 10.1287/orsc.1100.0640
- De Caluwé, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen (Tweede editie)*. Deventer: Kluwer.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000b). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. DOI: 10.1207/s15327965pli1104_01
- Dienst Uitvoering en Onderwijs. (2020). *Onderwijs in cijfers: Functiemix voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 7 juni 2020, van <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/vo/personeel-vo/functiekenmerken-functiemix-vo>
- Algemene Onderwijsbond. (2020). *Afstandsonderwijs vervult met trots, maar verhoogt werkdruk*. Geraadpleegd op 17 april 2020, van <https://www.aob.nl/nieuws/afstandsonderwijs-vervult-met-trots-maar-verhoogt-werkdruk/>
- Egan, T.M., Yang, B., & Barlett, K.R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301. DOI: 10.1002/hrdq.1104
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: The Free Press.

- Evers, J., & de Boer, F. (2012). *The Qualitative Interview: Arts and Skill*. eBook. Geraadpleegd op 15 april 2020, van <https://ebookcentral-proquest-com.ru.idm.oclc.org/lib/ubnru-ebooks/detail.action?docID=3015683>
- Finlay, L. (2008). Reflecting on 'Reflective practice'. *Practice-based Professional Learning Paper 52*, The Open University.
- Fox, A., & Wilson, E. (2008). Viewing recently qualified teachers and their networks as a resource for a school. *Teacher Development*, 12(1), 97-99. DOI: 10.1080/13664530701827772
- Geerts, W., & Van Kralingen, R. (2014). *Handboek voor leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361. DOI: 10.1016/j.tate.2010.03.005.
- Helwig, C.C. (2006). The development of personal autonomy throughout cultures. *Cognitive Development*, 21, 458-473. DOI: 10.1016/j.cogdev.2006.06.009
- Hendrikx, W. (2019). What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform, *Educational Studies*. DOI:10.1080/03055698.2019.1620694
- Hepper, E. G., Gramzow, R. H., & Sedikides, C. (2010). Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis. *Journal of Personality*, 78, 781-814. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00633.x
- Hepper, E.G., Sedikides, C., & Cai, H. (2013). Self-enhancement and self-protection strategies in China: Cultural expressions of a fundamental human motive. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 5-2. DOI: 10.1177/0022022111428515
- Houtman, I.L.D., Kraan, K.O., & Venema, A. (2019). *Oorzaken, gevolgen en risicogroepen van burn-out: Tussenrapportage*. Gedownload op 15 december 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/12/13/oorzaken-gevolgen-en-risicogroepen-van-burn-out>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, DOI: 10.1080/13540600902875332
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional: Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Gedownload op 10 maart 2020, van https://www.researchgate.net/publication/278036615_De_leraar_als_oneyentijdse_professionaal_Reflecties_over_de_moderne_professionaliteit_van_leerkrachten
- Kessels, J. (2000). Kennisontwikkeling en dialoog. Reflecties op een socratisch gesprek. *Management en Organisatie*, 54(2), 68-87.
- Ketelaar, E., Koopman, M., Den Brok, P.J., Beijaard, D., & Boshuizen, H.P.A. (2014). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching*, 20(3), 314-337. DOI: 10.1080/13540602.2013.848523
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Kreiner, G. E., Hollensbe, E. C., & Sheep, M. L. (2006). Where is the "Me" Among the "We"? Identity Work and the Search for Optimal Balance. *Academy of Management Journal*, 49(5), 1031-1057. DOI: 10.5465/amj.2006.22798186

- Leisink, P., & Imants, J.G.M. (2018). *Samenwerken aan beter onderwijs; een verkenning van de verhouding van strategisch personeelsbeleid (HRM) en professional governance in theorie en praktijk van het voortgezet onderwijs*. Utrecht/Nijmegen: Universiteit Utrecht/Radboud Universiteit.
- Liu, K. (2013). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135-157. DOI: 10.1080/00131911.2013.839546
- Lorentz Lyceum. (2019). *Lorentz Lyceum schoolplan 2018 – 2022*. Gedownload op 4 september 2020, van <https://www.lorentzlyceum.nl/nl/nieuws/2019/schoolplan-lorentz-lyceum/>
- Luttenberg, J., Van Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289-308. DOI: 10.1080/02671522.2011.630746
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2012). Work-family culture and job satisfaction: does gender and parenting status alter the relationship? *Community, Work & Family*, 15(1), 101–129. DOI: 10.1080/13668803.2011.598733
- Meijer, P.C. (2014). *De docent: sterk in ontwikkeling (oratie)*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63. DOI: 10.1177/1541344603252172
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Actieplan Leraar 2020*. Gedownload op 25 maart 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2019). *Kamerbrief over de versterking van de leraar*. Gedownload van op 23 maart 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/01/16/kamerbrief-over-de-versterking-van-de-leraar>
- Moore, M., & Hofman, J.E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israël. *Higher Education*, 17, 69-79.
- Myers, M.D. (2013). *Qualitative Research in Business & Management, 2nd edition*. Sage: Los Angeles.
- Olesen, H.S. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 290-298. DOI: 10.1108/13665620110411076
- Onderwijsraad. (2013a). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Gedownload op 30 maart 2020, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2013/01/24/kiezen-voor-kwalitatief-sterke-leraren>
- Onderwijsraad. (2013b). *Leraar zijn*. Gedownload op 27 maart 2020, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2013/03/07/leraar-zijn>
- Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Gedownload op 7 april 2020, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/09/27/een-andere-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs>

- Oyserman, D. (2007). Self-Concept and Identity. In A. Tesser, & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes* (pp. 499-517). DOI:10.1002/9780470998519.ch23
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. In M.R. Leary, & J.P. Tangney (Eds.), *The Handbook of Self and Identity, 2nd Edition* (pp. 69-104). New York, NY: Guilford Press.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. DOI: 10.1080/02619768.2012.696192
- Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. (z.d.). *Academische Opleidingsschool Quadraam*. Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/opleidingsschool/academische-opleidingsschool-quadraam/>
- Pratt, M.G., Rockmann, K.W., & Kaufmann, J.B. (2006). Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy of Management Journal*, 49(2): 235-262. DOI: 10.5465/amj.2006.20786060.
- Quadraam. (2019). *Bestuursverslag 2018*. Gedownload op 20 maart 2020, van <https://cdn.i-pulse.nl/quadraam/userfiles/pdf/bestuursverslag-inclusief-jaarrekening-2018.pdf>
- Quadraam. (2020a). *Onderwijs in 2018*. Geraadpleegd op 20 maart 2020, van <https://www.quadraam.nl/over-quadraam/jaarverslag/onderwijs>
- Quadraam. (2020b). *Medewerkers in 2018*. Geraadpleegd op 20 maart 2020, van <https://www.quadraam.nl/over-quadraam/jaarverslag/medewerkers>
- Quadraam. (2020c). *Bestuursverslag 2019 incl. jaarrekening*. Gedownload op 5 juni 2020, van <https://www.quadraam.nl/over-quadraam/downloads>
- Quadraam. (2020d). *Onderwijs in 2019*. Geraadpleegd op 2 oktober 2020, van <https://www.quadraam.nl/over-quadraam/downloads>
- Quadraam. (z.d.). *Ruimte voor Talent. Strategisch beleidsplan 2015-2020*. Gedownload op 20 maart 2020, van <https://cdn.i-pulse.nl/quadraam/userfiles/pdf/strategisch-beleidsplan-2015-2020.pdf>
- Quriuz. (z.d.). *Leiderschapsprogramma*. Geraadpleegd op 7 september 2020, van <https://quriuz.quadraam.nl/kernelementen/professionaliseren/leiderschapsprogramma#:~:text=Bij%20Quadraam%20wordt%20door%20allerlei,die%20projecten%20of%20activiteiten%20aansturen.>
- Quriuz. (2018). *Quadraam Beroepsbeeld van de docent*. Gedownload op 27 maart 2020, van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2020/03/Quadraam-beroepsbeeld-van-de-docent.pdf>
- Quriuz. (2020). *Over ons*. Geraadpleegd op 10 maart 2020, van <https://quriuz.quadraam.nl/over-ons>
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu. (2020). *COVID-19 (nieuwe coronavirus)*. Geraadpleegd op 18 april 2020, van <https://www.rivm.nl/coronavirus-covid-19>

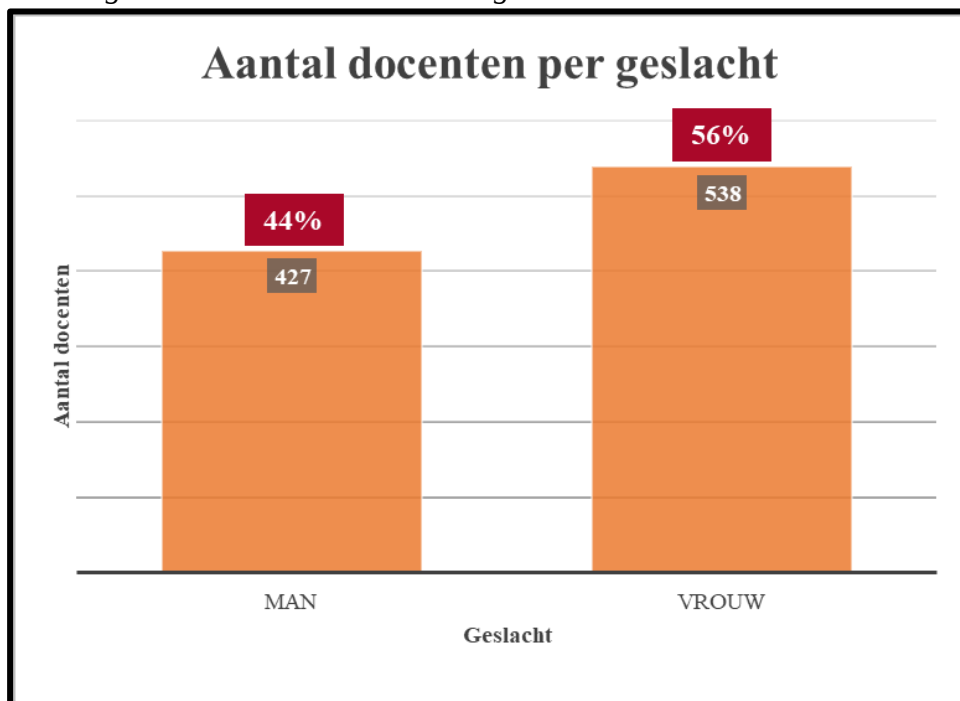
- Rijksoverheid. (z.d.). *Wat verdien ik als leraar in het voortgezet onderwijs?* Geraadpleegd op 2 oktober 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-verdien-ik-als-leraar-in-het-voortgezet-onderwijs>
- Ruijters, M.C.P. (Red.) (2015). *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Samuel, M., & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: developing teacher identities and roles – a case study of South African student teachers. *Journal of Educational Research*, 33(5), 475-491.
- Šarić, M., & Šteh, B. (2017). Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 67-85.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership (4th Edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schellings, G.L.M., Van der Want, A.C., & Mommers, J. (2019). Identiteitsleren van startende leraren. *Pedagogische studiën*, 2019(96), 441-462.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35, 361-378.
- Schilling, A., Werr, A., Gand, S., & Sardas, J.C. (2012). Understanding professionals' reactions to strategic change: the role of threatened professional identities. *The Service Industries Journal*, 32(8), 1229-1245. DOI: 10.1080/02642069.2010.531269
- Schutz, P.A., Hong, J., & Francis, D.C. (2018). *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations*. [EPub], Zwitserland: Springer.
- Shore, L.M., Randel, A.E., Chung, B.G., Dean, M.A., Ehrhart, K.H., & Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289. DOI: 10.1177/0149206310385943
- Skinner, B., Leavey, G., & Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 1-16. DOI: 10.1080/00131911.2018.1556205
- Slay, H.S., & Smith, D.A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107. DOI: 10.1177/0018726710384290
- Steijn, B., & Leisink, P. (2009). Gemotiveerd voor de publieke zaak? Public Service Motivation in Nederland. *Bestuurswetenschappen*, 1, 10-28.
- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 331-346. DOI:10.1080/14623943.2010.490698
- Swann, W.B. (1997). The Trouble with Change: Self-Verification and Allegiance to the Self. *Psychological Science*, 8(3), 177-180. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00407.x
- Tjosvold, D., & Poon, M. (1998). Dealing with scarce resources: Openminded interaction for resolving budget conflicts. *Group and Organization Management*, 23(3), 237-258. DOI: 10.1177/1059601198233003
- Tompkins, J. (2005). *Organization Theory and Public Management*. Boston: Cengage Learning.

- Trede, F. (2012). Role of Work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), 159-167.
- Van Lier, L. (2010). Foreword: Agency, self and identity in language learning. In B. O'Rourke and L. Carson (Reds.). *Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom* (pp. ix-xviii). Bern: Peter Lang.
- Van Thiel, S. (2015). *Bestuurskundig onderzoek (3^e druk)*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Veen, K. (2005). *Lesgeven, een vak apart*. Geraadpleegd op 31 maart 2020, van https://d2vry01uvf8h31.cloudfront.net/Organisaties/WI/CDV/recap_/2005_ZOMER/05%20Zomer%20196%20VanVeen.pdf
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- 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.
- VO-Raad. (2018). *CAO VO 2018-2019*. Gedownload op 26 april 2020, van <https://www.vo-raad.nl/themas/cao-vo>
- VO-Raad, AOb, CNV Onderwijs, & CMHF. (z.d.). *Invulling docentfuncties VO*. Gedownload op 2 oktober 2020, van <https://onderwijs.cnvconnectief.nl/themas/campagnes/functiemix/informatie-vo/voorbeeldfuncties-vo/>
- Voss, R. (2018). *Verdieping in intervisie. Een pleidooi voor vrije professionele ontwikkeling*. Gedownload op 26 augustus, van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/knowledge-item/verdieping-in-intervisie/>
- Weatherley, R., & Lipsky, M. (1977). 'Street-Level Bureaucrats and Institutional Innovation: Implementing Special-Education Reform'. *Harvard Educational Review*. Vol.4 (2): 171-197.
- Wilson, T. (2002). *Strangers to Ourselves: Discovering the Adaptive Unconscious*. Cambridge: Belknap Press.
- Wilensky, H.L. (1964). The Professionalization of Everyone? *The American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- WRR. (2013). *Naar een lerende economie*. Gedownload op 10 maart 2020, van <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2013/11/04/naar-een-lerende-economie>
- Zielhuis, G.A., Heydendaal, P.H.J.M., Maltha, J.C. & Van Riel, P.L.C.M. (2016). *Handleiding medisch-wetenschappelijk onderzoek*. Hoofdstuk 5. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

9. Bijlagen

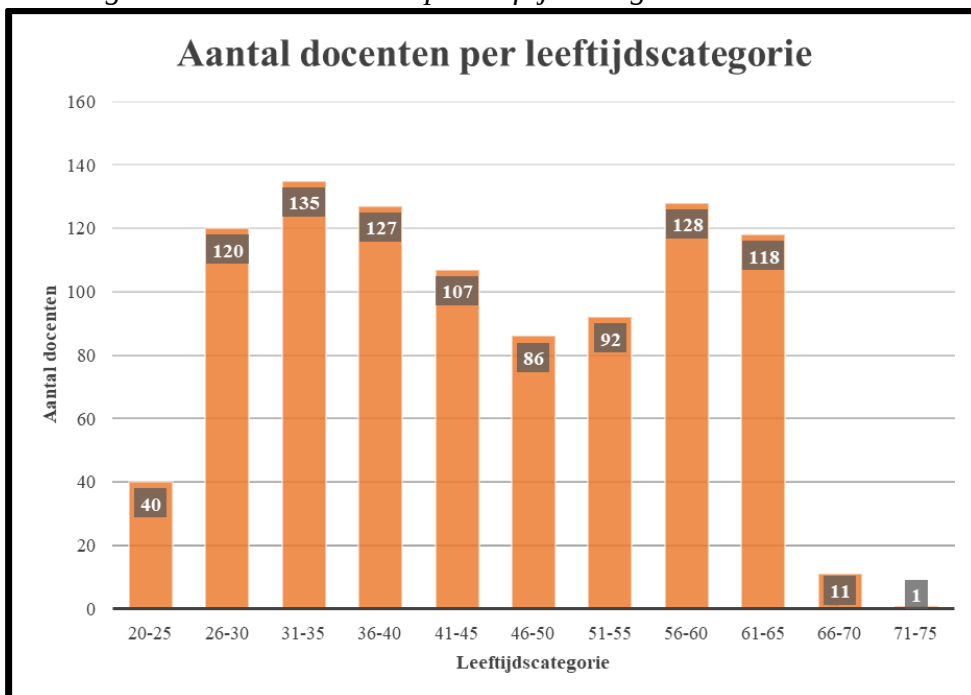
9.1 Bijlage 1: Analyse docenten Quadraam

9.1.1 Figuur 4: Aantal docenten naar geslacht



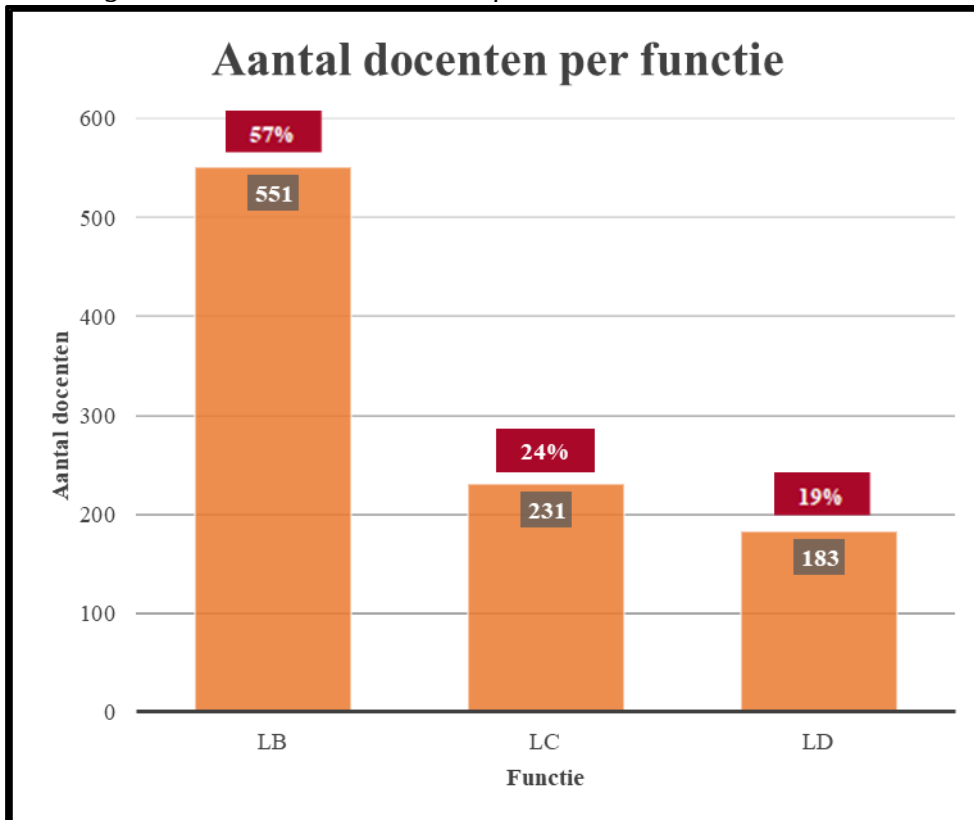
* Eigen illustratie op basis van (niet publiekelijk toegankelijk) gegevens van docenten werkzaam binnen Quadraam uit mei 2020.

9.1.2 Figuur 5: Aantal docenten per leeftijdscategorie



* Eigen illustratie op basis van (niet publiekelijk toegankelijk) gegevens van docenten werkzaam binnen Quadraam uit mei 2020.

9.1.3 Figuur 6: Aantal docenten naar functie



* Eigen illustratie op basis van (niet publiekelijk toegankelijk) gegevens van docenten werkzaam binnen Quadraam uit mei 2020.

9.2 Bijlage 2: Respondentenlijst

Tabel 4: Geanonimiseerde respondentenlijst

Respondent	Geslacht	Leeftijd ¹	Functie ²	Werktijd ³
1	Vrouw	Ouder	LD	Fulltimer
2	Man	Jonger	LB	Parttimer
3	Man	Ouder	LD	Fulltimer
4	Man	Middelbare leeftijd	LD	Parttimer
5	Man	Ouder	LB	Fulltimer
6	Vrouw	Middelbare leeftijd	LB	Parttimer
7	Vrouw	Jonger	LB	Parttimer
8	Man	Middelbare leeftijd	LB	Parttimer
9	Man	Jonger	LD	Parttimer
10	Vrouw	Middelbare leeftijd	LC	Parttimer
11	Man	Middelbare leeftijd	LB	Parttimer
12	Vrouw	Jonger	LB	Fulltimer
13	Vrouw	Middelbare leeftijd	LB	Parttimer
14	Vrouw	Middelbare leeftijd	LC	Parttimer
15	Man	Ouder	LC	Fulltimer
16	Vrouw	Middelbare leeftijd	LC	Parttimer
17	Man	Jonger	LB	Fulltimer
18	Vrouw	Middelbare leeftijd	LC	Parttimer
19	Man	Ouder	LB	Fulltimer
20	Vrouw	Middelbare leeftijd	LB	Parttimer
21	Vrouw	Jonger	LB	Fulltimer
22	Vrouw	Middelbare leeftijd	LC	Parttimer
23	Vrouw	Jonger	LB	Parttimer
24	Man	Middelbare leeftijd	LD	Fulltimer
25	Vrouw	Middelbare leeftijd	LB	Parttimer
26	Man	Middelbare leeftijd	LC	Parttimer

¹ Ten behoeven van de anonimiteit is er gebruik gemaakt van leeftijdscategorieën. Jonger: 21 – 35 jaar, middelbare leeftijd: 36 – 50 jaar, ouder: 51 – 65 jaar.

² De functieschalen van docenten lopen op van LB, naar LC en vervolgens LD. Deze hebben betrekking op de salariering en de verantwoordelijkheden liggen over het algemeen het hoogst bij een LD-functie. Daarna volgt LC en tenslotte LB (Rijksoverheid, z.d.; VO-Raad et al., z.d.).

³ Ten behoeven van de anonimiteit is er slechts onderscheid gemaakt tussen fulltimers en parttimers. Iedereen die minder dan 1,0 FTE werkt wordt gezien als parttimer en vanaf 1,0 wordt men gezien als fulltimer.

9.3 Bijlage 3: Interviewhandleiding

Introductie

Voorstellen

- Master Bestuurskunde op het Radboud in Nijmegen.
- Werkzaam geweest als Scheikunde docent.

Uitleg onderzoek/interview

- Doel onderzoek toelichten (wat hebben de docenten er aan).
- Interviewopbouw toelichten (1 uur, 7 deelonderwerpen).
- Anonimiteit en vertrouwelijkheid toelichten.
- Bezwaar tegen spraakopname? De opname wordt na afronding van het onderzoek vernietigd.
- Geen goed of fout antwoord.
- Zijn er vragen? Indien er vragen opkomen tijdens het interview kunt u deze altijd stellen.

Interviewvragen

Introductievragen over de respondent

- Op welke onderwijsniveaus geeft u les op het (betreffende school)? Welke leerjaren?
- Verricht u ook nog nevenwerkzaamheden binnen de school?
- Bent u nog op een andere school werkzaam buiten Quadraam?
- Hoelang bent u al werkzaam als docent binnen het voortgezet onderwijs?

Professionele identiteit

De volgende vragen gaan over de professionele identiteit. Daarmee bedoel ik dat u een zelfbeeld heeft van uzelf als persoon, als docent en hoe u het liefst zou willen handelen. Daarnaast heeft de organisatie als school bepaalde opvattingen over de rol van de docent binnen de school. Wanneer dit met elkaar verweven raakt en zich blijft ontwikkelen is er sprake van een professionele identiteit. Is duidelijk wat daar mee bedoelt wordt?

- Kunt u motiveren waarom u docent bent geworden?
- Zou u kunnen beschrijven wat uw persoonlijke voorkeuren zijn met betrekking tot uw manier van lesgeven?
 - *Waarom zijn dit uw voorkeuren?*

We hebben het net gehad over uw persoonlijke voorkeuren met betrekking tot uw manier van onderwijzen als docent. *Terugkoppelen.*

- Wat zijn volgens u de voorkeuren van de school op de voorgaande punten, met betrekking tot de manier van onderwijzen?
- Hoe verhouden deze persoonlijke voorkeuren zich tot de voorkeuren van de school op dat vlak?
- Welk belang hecht u aan uw persoonlijke ontwikkeling als docent?
- In welke mate bent u vanuit uw persoonlijke voorkeuren, omtrent de manier van onderwijzen, bezig met uw eigen ontwikkeling als docent?
- Zou u een aantal sterke en zwakke punten van uzelf in uw werkzaamheden als docent kunnen noemen?

Kritisch zelfreflecterend vermogen

- In hoeverre overdenkt u het eigen functioneren als docent?
 - *Welke aspecten van uw werk overdenkt u dan?*

- *Op welke wijze doet u dit dan?*
- Hoe vaak overdenkt u het eigen functioneren als docent binnen het onderwijs?
 - *In hoeverre zit daar een bepaalde regelmatigheid in?*
- In hoeverre weegt u, tijdens het overdenken van het eigen functioneren, de eigen opvattingen of werkwijzen af tegen de opvattingen of werkwijzen van collega-docenten?
- Met welk doel overdenkt u uw functioneren als docent binnen het onderwijs?

Organisatiecultuur

- Welk belang hechten uw collega's binnen de school in algemene zin aan persoonlijke ontwikkeling als docent?
- In welke mate bestaat er overeenstemming tussen de docenten binnen de school over het belang van persoonlijke ontwikkeling als docent?
- In hoeverre beïnvloeden uw verplichte taken de tijd die u neemt voor uw persoonlijke ontwikkeling als docent?
- In hoeverre benaderen docenten binnen de school elkaar om een mening te vragen over hun persoonlijke ontwikkeling als docent?

Openheid

- In hoeverre verschillen de werkwijzen die docenten hanteren tijdens het onderwijzen binnen de school?
- In hoeverre wisselt u van gedachten met collega-docenten die een andere werkwijze of opvattingen hanteren?
 - *In hoeverre is hierbij dan sprake van dezelfde collega's?*
- In hoeverre bent u geneigd om een andere werkwijze of opvatting dan de uwe, van uw collega-docenten over te nemen?
 - *Kunt u aangeven hoe vaak dat dan voorkomt?*

Agentschap

- Welke afspraken gelden er binnen de school met betrekking tot de mogelijkheden om de eigen ontwikkeling als docent vorm te geven?
- Hoe beïnvloedt dit de mogelijkheid om zelf keuzes te maken bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling?
 - *Zijn er nog andere beperkingen omtrent de mogelijkheid om zelf keuzes te maken bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling als docent?*
 - *In welke mate heeft u de mogelijkheid om eigen keuzes te maken bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling als docent binnen de school?*
- Wie beslist uiteindelijk als het aankomt op uw persoonlijke ontwikkelingsproces als docent?

Evenwicht in identificatie en separatie

- In hoeverre heeft u het gevoel binnen de school bij een groep te horen met gemeenschappelijke opvattingen over de werkwijze als docent?
- In hoeverre vindt u dat er binnen de school mogelijkheden bestaan om uzelf te onderscheiden van andere docenten met betrekking tot opvattingen over uw werkwijze als docent?
- In hoeverre heeft u wel eens het gevoel dat de gemeenschappelijkheid binnen de school ten koste gaat van uw eigenheid?
 - *In hoeverre heeft u wel eens het gevoel dat de eigenheid van de docenten binnen de school ten koste gaat van de gemeenschappelijkheid?*

Vermogen om betekenis te geven

- In hoeverre denkt u dat uw eigen persoonlijkheid in uw werkzaamheden als docent tot uiting komt?

- Hoe ervaart u de tijd die u heeft voor ontspanning buiten het werk?
- In hoeverre bent u, gemiddeld genomen, tevreden over het verloop van uw werkzaamheden binnen de school na afloop van de werkdag?
 - *Waardoor komt dat gevoel tot stand?*

Afronding

- Dit was de laatste vraag van het interview.
- Is er nog iets wat ik gemist heb in dit interview? Is er iets anders dat u nog aan mij kwijt wilt? Zijn er verder nog vragen vanuit uw kant?
- Heeft u interesse in de onderzoeksresultaten?
- Bedanken voor medewerking aan het onderzoek.

9.4 Bijlage 4: Voorbeeld codeerproces

Interviewfragment	Open coderen (code)	Axiaal coderen (groep)	Indicator
I: Welke afspraken gelden er eigenlijk binnen de school met betrekking tot de mogelijkheden om de eigen ontwikkeling als docent vorm te geven? R: Nou jij hebt een bepaald budget en als jij nu wat wilt dan kan het eigenlijk altijd. Als het dat budget maar niet verschrikkelijk overschrijdt en je zou wel direct met je leidinggevende in contact moeten komen. Dus dat is er genoeg. Als je iets ziet zitten kun je dat aankaarten. Het moet wel aan het vak gerelateerd zijn zeg maar. Het is niet dat je kunt gaan golven ofzo. I: En u geeft aan dat er dan wel overlegt moet worden met de leidinggevende, zitten daar nog afspraken in die gemaakt worden of hoe moet ik mij dat voorstellen? R: Nou je moet het terugkoppelen. Dus datgene wat je daar hebt zitten doen dat koppel je terug. Je krijgt er ook opdrachten voor van koppel het terug aan je sectie. Als je naar Rome bent geweest dan moet je het terugkoppelen naar de Romecommissie of de reisleiding. Dat zijn meestal opdrachten en het moet zinvol zijn voor het onderwijsproces an zich. Dat vind ik best wel eerlijk denk ik. I: En hoe beïnvloeden die afspraken de mogelijkheid om zelf keuzes te maken bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling als docent? R: Nou, nee, dat denk ik niet. Ik denk dat iedereen het vanzelfsprekend vindt dat je dit soort dingen doet en dat dit niet een belemmering is om de ontwikkeling in de weg te staan of iets. I: En als ik u nou zou vragen, in welke mate u de mogelijkheid heeft om eigen keuzes te maken bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling als docent? R: Nou die is heel groot. En dat vind ik het sterke aan onze school, je hebt als docent best wel veel ruimte om zelf te bepalen wat die ontwikkeling is. Maar het mag niet te gek zijn. Wat ik net aan gaf met golven of weet ik veel nog wat. Het moet vak gerelateerd zijn en het moet niet drie keer in de maand zijn want dan gaat het ten koste van het lesgeven.	Afspraak persoonlijk budget Ruimte voor ontwikkeling Afspraak gesprek leidinggevende Afspraak gerelateerd aan beroep Afspraak terugkoppelen Afspraak bijdrage aan school Geen beperking keuzevrijheid Keuzevrijheid bij ontwikkeling	Afspraken vormgeven eigen ontwikkeling Vrijheid bij vormgeven van ontwikkeling	Heeft de mogelijkheid om eigen keuzes te maken bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling zonder daarin door de organisatie middels regelgeving beperkt te worden

Tabel 8: Voorbeeld codeerproces