

Onderzoek

Handvatten voor leraren en lerarenopleiders voor het omgaan met stress en twijfels in de ontwikkeling van leraren

Monika Donker en Martine van Rijswijk (Universiteit Utrecht)

Samenvatting

Stress en twijfels van leraren spelen een belangrijke rol bij uitval uit de opleiding en het beroep. Om de dreigende lerarentekorten tegen te gaan, is het dus belangrijk om te onderzoeken hoe we leraren het best kunnen begeleiden tijdens hun opleiding, en daarna. Er is weinig onderzoek gedaan naar de manier waarop lerarenopleiders begeleiding vanuit het perspectief van omgaan met stress en twijfels in kunnen richten. We weten dat de begeleiding door lerarenopleiders complex is, omdat de ontwikkeling tot leraar idiosyncratisch, dynamisch en emotioneel is. Dit artikel geeft aanknopingspunten vanuit wetenschappelijk onderzoek om de complexiteit van het leraarsberoep in kaart te brengen, te evalueren en te bespreken. We beschrijven het gebruik van fysiologische metingen en gedragsobservatie in de klas als methode om stress en twijfels zichtbaar te maken. Daarnaast beschrijven we hoe reflecties van leraren over hun identiteit inzicht geven in hun stress en twijfels. Dit alles kan als basis dienen voor een begeleidingsgesprek, waarin ervaringen van discontinuïteit en moeilijkheden in de ontwikkeling kunnen worden besproken. Het doel van het artikel is om leraren en lerarenopleiders te inspireren om stress en twijfels niet (alleen) te zien als iets negatiefs, maar als een kans om zich verder te ontwikkelen.

Inleiding

Zowel nationaal als internationaal is er veel aandacht voor (dreigende) lerarentekorten (Madigan & Kim, 2021; Mansfield et al., 2016). Onderzoek laat zien dat er bij uitval van leraren vaak sprake is van stress bij de beroepsuitoefening en daaraan gekoppelde twijfels over wie je bent als leraar en of het leraarsberoep wel bij je past (Kennisrotonde, 2019). Leraren krijgen daardoor vaak last van afnemend zelfvertrouwen en het verlies van plezier in het lesgeven (Chang, 2009; Durr et al., 2014). Stress en twijfels over jezelf als leraar spelen zowel een rol bij het voortijdig stoppen met de opleiding, als bij het besluit om na de opleiding niet te beginnen aan een baan in het onderwijs of het beroep te verlaten tijdens de inductiefase of latere loopbaanfasen (Beijaard et al., 2004; Durr et al., 2014; Kennisrotonde, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2014). In dit artikel richten we ons op (oorzaken van) stress en twijfels bij leraren in alle fasen van hun ontwikkeling, dus leraren die nog in opleiding zijn, die net begonnen zijn

aan een baan of die al langere tijd werken. Als we spreken over lerarenopleiders bedoelen we dus ook begeleiders of opleiders van leraren in latere fasen van de loopbaan.

Er gaat veel energie en geld naar het enthousiasmeren van nieuwe studenten en zij-instromers voor de lerarenopleidingen en het ontwikkelen van (opleidings)activiteiten die kunnen bijdragen aan het oplossen van lerarentekorten en de gevolgen daarvan voor de kwaliteit van onderwijs en het welzijn van leraren en leerlingen. Daarbij kijken scholen en lerarenopleidingen steeds beter naar hoe leraren voor de opleiding en het beroep behouden kunnen worden (Harmsen et al., 2019). Onderzoekers raden aan om zowel tijdens de opleiding, als ook daarna, stress en twijfel bij de beroepsuitoefening in de begeleiding van leraren aandacht te geven (Beijaard & Meijer, 2017). Het bespreekbaar maken van stress en twijfels maakt het namelijk mogelijk om (h)erkenning te ervaren, problemen tijdig te adresseren en strategieën te ontwikkelen die leraren helpen de eigen ontwikkeling te (her)kennen en te sturen (Alsup, 2006).

Hoe je dat als opleider aanpakt is echter nog niet vanzelfsprekend. Lerarenopleiders hebben te maken met vragen als: Hoe herken je stress en twijfels bij leraren? Wat zijn oorzaken van stress en twijfels bij leraren? En, hoe maak je die vaak complexe en persoonlijke onderwerpen bespreekbaar zodat leraren grip kunnen krijgen op belemmeringen voor hun ontwikkeling? Er zijn tot nu toe weinig resultaten gepubliceerd over de manier waarop lerarenopleiders de begeleiding vanuit het perspectief van omgaan met stress en twijfels in kunnen richten. Het doel van dit artikel is om leraren en lerarenopleiders hiervoor concrete handvatten te geven en te inspireren om stress en twijfels niet (alleen) te zien als iets negatiefs, maar als een kans om je verder te ontwikkelen.

In dit artikel beschrijven we inzichten uit twee promotieonderzoeken die meer informatie opleverden over stress en twijfels bij leraren. Tijdens onze promotietrajecten vonden we overeenstemming in onze drijfveren en ambities, hoewel de insteek en opzet van onze onderzoeken sterk verschilden. Donker en collega's observeerden interpersoonlijk gedrag van leraren tijdens een les en gebruikten hartslag als indicatie voor stress en ervaren emoties van leraren. Van Rijswijk en collega's analyseerden gesprekken tussen studenten en lerarenopleiders tijdens de lerarenopleiding en richtten zich op percepties en verwachtingen als indicatie voor ervaren twijfels over de ontwikkeling in het beroep. We vonden overeenstemming in onze doelen en keuze voor databronnen. We hadden beiden het doel om onzichtbare processen die een rol spelen in de ontwikkeling van leraren meer contouren te geven. We verzamelden beiden gegevens van leraren in interactie met anderen, aangevuld met reflecties op denken, voelen en handelen achteraf.

Een andere belangrijke overeenkomst in onze onderzoeken naar stress en twijfels is dat we het proces van ontwikkelen in het leraarsberoep opvatten als idiosyncratisch, dynamisch en emotioneel. Het proces zien we als *idiosyncratisch* omdat elke leraar anders reflecteert op zijn ontwikkeling en vanuit zijn eigen referentiekader reageert op leerlingen. Persoonlijke ervaringen vanuit het verleden en verwachtingen voor de toekomst zijn voor elke leraar uniek en bepalen verdere reflecties en reacties. De ontwikkeling als leraar zien we als *dynamisch* omdat nieuwe ervaringen steeds weer nieuwe inzichten geven in onder andere de interactie met leerlingen en (nieuwe) reflecties over jezelf als leraar oproepen. Het is dus belangrijk om niet maar op één moment te reflecteren, maar dit voortdurend te doen. Het proces zien we ook als *emotioneel* omdat interacties met leerlingen en reflecties over jezelf als leraar van invloed zijn op je gevoel van welzijn, bijvoorbeeld in het geval van nieuwe inzichten over jezelf die als onaangenaam ervaren worden, interacties die een gevoel van machteloosheid oproepen of juist ervaringen die zorgen voor veel voldoening. Voor onze onderzoeken betekenden deze uitgangspunten dat we op zoek gingen naar meer inzicht in de aard van verschillen, veranderingen doorheen de tijd en emotionele spanningen in het proces van ontwikkelen als leraar.

Hieronder beschrijven we kort de theoretische achtergrond bij onze onderzoeken, de methodes die we gebruikten en de resultaten over stress en twijfels bij (aanstaande) leraren. Voor meer gedetailleerde informatie verwijzen we de lezer naar de gepubliceerde proefschriften (Donker, 2020; Van Rijswijk, 2020). Met het presenteren van onze twee onderzoeksprojecten willen we opleiders meer inzicht bieden in oorzaken en uitingvormen van stress en twijfel bij leraren en mogelijkheden om hen hierbij te ondersteunen. Daarnaast willen we laten zien hoe twee verschillende onderwijswetenschappelijke onderzoeksprojecten elkaar aan kunnen vullen ten behoeve van inzichten voor de praktijk van het onderwijs in het algemeen en de lerarenopleiding in het bijzonder.

Onderzoeksmethode

In onze onderzoeken gebruikten we databronnen die het mogelijk maakten om kenmerken van het functioneren en/of de ontwikkeling in het moment te bekijken. We zoomden in op een klein stukje van de ontwikkeling als leraar zoals die ervoor stond op een bepaald moment en keken daarbij vooral naar die aspecten van de ontwikkeling die je als leraar of lerarenopleider niet direct ziet of achteraf (nog) kan benoemen (oftewel “the black box”). Om inzicht te krijgen in die moeilijk te grijpen aspecten van leraarsontwikkeling maakten we gebruik van gespreksopnames en observatiemethoden als aanvulling op vragenlijsten. We gebruikten ook interviews om de observaties uit het onderzoek aan te vullen.

De dynamiek van emotionele processen van docenten: Een verkenning van interpersoonlijk gedrag en fysiologische reacties van docenten (Donker, 2020)

Donker en collega's richtten zich in hun onderzoek op het interpersoonlijke gedrag van leraren in de interactie met leerlingen en het effect hiervan op hun emoties en welzijn. Interpersoonlijk gedrag werd bestudeerd aan de hand van de interpersoonlijke theorie (Wubbels et al., 2006). Deze theorie beschrijft twee dimensies die zowel noodzakelijk als voldoende zijn voor het beschrijven van gedrag dat iemand laat zien in de aanwezigheid van een ander: *Invloed* (in het Engels: Agency) en *Nabijheid* (in het Engels: Communion). Invloed verwijst naar de mate waarin iemand de leiding neemt en sociale invloed uitoefent. Nabijheid verwijst naar de mate waarin iemand vriendelijkheid en warmte laat zien in de interactie (zie ook Figuur 1). Over het algemeen hangt leraarsgedrag met een relatief hoge mate van zowel invloed als nabijheid in de interacties met leerlingen (i.e., een *warm demander*) samen met de beste sociaal-emotionele en cognitieve uitkomsten (Ahnert et al., 2013; Hagenauer et al., 2015; Mainhard et al., 2018; Wubbels & Brekelmans, 2005). We weten uit recent onderzoek echter ook dat leraarsgedrag niet constant hetzelfde is en dat juist de dynamiek tijdens real-life interacties van groot belang is voor de ontwikkeling en het welzijn van leraren (Donker et al., 2020b; Pennings et al., 2018).

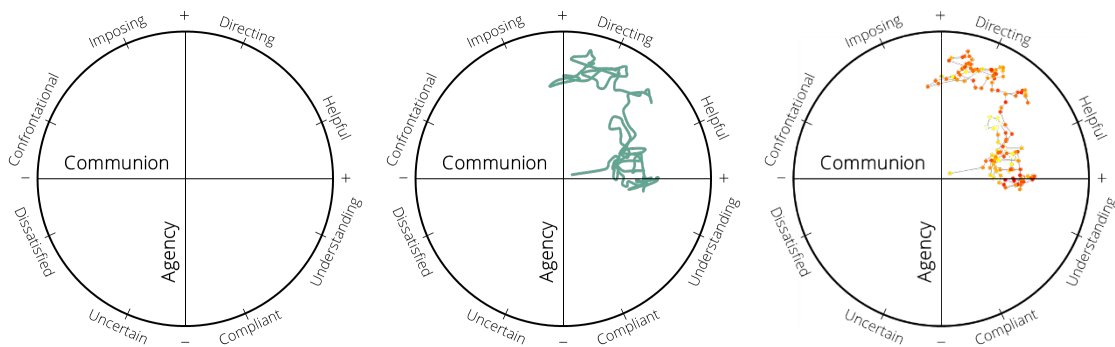
Om inzicht te krijgen in de dynamiek van interpersoonlijk leraarsgedrag, observeerden Donker en collega's één les van 80 leraren in het voortgezet onderwijs. De leraren kozen een les die voor hen lastig was, bijvoorbeeld door de groep leerlingen of het moment van de dag (zoals de vrijdagmiddag). Aan het einde van de les werd door de leraar en de leerlingen een vragenlijst ingevuld over de les.

Op basis van een video-opname van de les werd het interpersoonlijk gedrag van de leraar gecodeerd in termen van Invloed en Nabijheid met behulp van een joystick (i.e., Continuous Assessment of Interpersonal Dynamics; Lizdek et al., 2012). De joystick software slaat de coderingen op beide assen per 0.5 seconde op en resulteert dus in een zeer precieze weergave van het leraarsgedrag tijdens de les (zie Figuur 1, midden). De coderingen van drie getrainde assistenten werden (bij voldoende betrouwbaarheid) met elkaar gemiddeld tot één tijdserie van ongeveer 40 minuten.

Tijdens de les werden ook de fysiologische reacties van leraren gemeten met de VU University – Ambulatory Monitoring System (VU-AMS; www.vu-ams.nl).

Voorafgaand aan de les werden zeven elektroden bevestigd op de borst en rug van de leraar. Tijdens de les droegen de leraren de VU-AMS in een heuptasje. De docenten konden zich dus vrij bewegen en de les geven zoals ze gewend waren. Het hartslagsignaal werd na de les gecorrigeerd voor het effect van lichamelijke activiteit (Donker et al., 2018; Myrtek, 2004). Op die manier kan een verhoging

van de hartslag worden gezien als een indicatie van persoonlijke relevantie en emotionele betrokkenheid. Het rechterpanel in Figuur 1 laat het hartslagsignaal van één leraar zien. Hoe donkerder de stip is, des te hoger was de hartslag van de docent tijdens het laten zien van dat interpersoonlijke gedrag.



Figuur 1. Interpersoonlijke cirkel (links) met daarop een voorbeeld van de joystick coderingen (midden) en de hartslag van de leraar tijdens deze gedragingen (rechts).

Ervaringen van continuïteit en discontinuïteit in de ontwikkeling van studenten in de lerarenopleiding (Van Rijswijk, 2020)

Van Rijswijk en collega's richtten zich in hun onderzoek op reflecties van studenten over zichzelf als leraar. Deze identiteitsreflecties worden beschouwd als een proces van intrapersoonlijke betekenisgeving (sense-making). Dit proces van betekenisgeving is narratief en dialogisch van aard. Dat wil zeggen dat ervaringen steeds weer aanzetten tot het construeren van een nieuw verhaal over zichzelf als leraar. Zo'n verhaal is dialogisch omdat het altijd, impliciet of expliciet, in reactie op anderen in de omgeving wordt gevormd.

Uit psychologisch onderzoek is bekend dat het proces van betekenisgeving kan uitmonden in ervaringen van continuïteit of discontinuïteit (Akkerman & Meijer, 2011). Het vormen van het verhaal over wie je bent als leraar kan leiden tot gevoelens van consistentie of inconsistentie met betrekking tot huidige, of nog te ontwikkelen, eigenschappen die je als relevant voor het beroep ervaart. Over het algemeen hebben mensen een voorkeur voor ervaringen van continuïteit; ze ervaren dan dat ze doen wat bij ze past en ze hebben vertrouwen dat ze in deze lijn verder kunnen ontwikkelen. Ervaringen van discontinuïteit worden vaak negatief opgevat omdat die kunnen leiden tot het afnemen van zelfvertrouwen en frustratie. Als je als mens lange tijd de ervaring hebt dat je dingen doet die niet goed bij je passen en je twijfelt of je wel kan veranderen in de gewenste richting, dan kan dit negatieve gevolgen hebben voor je algehele welzijn (Hong et al., 2017).

Ervaringen van discontinuïteit kunnen echter ook het leren aanwakken als je ervaart dat iets niet klopt en er iets moet veranderen (Akkerman & Bakker, 2011).

In die zin zijn ervaringen van discontinuïteit wenselijk in een lerarenopleiding. Ze komen daarbij ook haast onvermijdelijk voor; de eerste stappen in het beroep leiden immers vaak tot confronterende nieuwe ervaringen. Deze ervaringen zijn leerzaam als hierdoor beter duidelijk wordt wie je bent als leraar en wat je nog concreet kan ontwikkelen. De ervaringen van discontinuïteit zijn risicovol als ze het zelfvertrouwen en plezier in lesgeven aantasten met als mogelijk gevolg het ondoordacht stoppen met de lerarenopleiding. Het proces van reflecteren op je ontwikkeling als leraar wordt beïnvloed door je interactie met anderen, in elk geval ook de lerarenopleider. In begeleidingsgesprekken reageren student en opleider op elkaar en worden percepties van de huidige ervaringen en verwachtingen voor de toekomst gezamenlijk besproken (Lyra, 1999).

Van Rijswijk en collega's bestudeerden 35 profielen van studenten in een eenjarige universitaire lerarenopleiding en 42 gesprekken tussen studenten en lerarenopleiders uit die masteropleiding om inzicht te krijgen in betekenisgevingsprocessen. De profielen waren onderdeel van het curriculum en betroffen geschreven reflecties van studenten in antwoord op de vraag: "Wie denk je dat je bent als leraar?". Ze maakten audio-opnames van de begeleidingsgesprekken, van zes opleiders en evenwichtig verdeeld qua tijd en type (dat wil zeggen uit de eerste en tweede helft van de opleiding en gesprekken die meer informeel en meer formeel of beoordelend van aard waren). Ze codeerden zowel in de profielen als in uitgeschreven begeleidingsgesprekken percepties van het verleden en verwachtingen van de toekomst en daaraan gekoppelde ervaringen van (dis)continuïteit zoals beschreven of uitgesproken door de studenten. Van Rijswijk en collega's codeerden voor de begeleidingsgesprekken ook de interventies van de opleiders (bijvoorbeeld vragen of sturende aanwijzingen) en ze analyseerden de dialogische interactie in de gespreksfragmenten rond ervaringen van discontinuïteit.

Resultaten en discussie

De bevindingen uit beide onderzoeken illustreren manieren waarop de ontwikkeling van leraren (zowel tijdens de opleiding als ook in het beroep zelf) als idiosyncratisch, dynamisch en emotioneel te typeren is. We bespreken de resultaten daarom aan de hand van deze drie constructen.

Idiosyncratische ontwikkeling: verschillen tussen leraren

Donker en collega's vonden in hun onderzoek dat leraren niet alleen verschillen in hun zichtbare interpersoonlijke gedrag, maar dat leraren ook verschillen in hun fysiologische reacties tijdens het lesgeven. Er waren grote verschillen tussen leraren in welke situaties (bijvoorbeeld plenaire instructie vs. groepswork) en tijdens welke interpersoonlijke gedragingen (bijvoorbeeld de leiding nemen vs.

de leerlingen aan het woord laten) ze een verhoogde hartslag lieten zien (Donker et al., 2018; Donker et al., 2020b). Het lijkt erop dat de lichamelijke reacties van leraren een inkijkje geven in hun onbewuste, impliciete reacties op het lesgeven. Het identificeren van situaties met een verhoogde hartslag en het analyseren van het interpersoonlijke leraarsgedrag in die situaties zou kunnen helpen om te reflecteren op wat stressvol is voor een specifieke leraar en hoe toekomstig gedrag aangepast kan worden.

Van Rijswijk en collega's vonden dat studenten al bij aanvang van de opleiding behoorlijk van elkaar verschillen in de manier waarop, en met welke kenmerken, ze zichzelf beschrijven als leraar. Ze konden drie manieren van het ervaren van (dis)continuïteit in de 35 profielen van de studenten onderscheiden, die illustratief zijn voor drie manieren waarop studenten zich met het beroep identificeren aan het begin van de opleiding. Er waren veertien profielen waarin een algemeen gevoel van continuïteit werd uitgedrukt: studenten hebben een houding vol vertrouwen ten opzichte van hun ontwikkeling vanwege hun eerdere ervaringen en hoe ze zichzelf kennen en hun vertrouwen in de toekomst. Er waren dertien profielen waarin een gemengde ervaring van continuïteit en discontinuïteit werd uitgedrukt: studenten zagen hun ontwikkeling als leraar vooral als een proces van verandering, vanuit eerdere ervaringen voelden ze consistentie maar zagen ook scherp voor ogen wat er in de toekomst nog beter moest. Acht profielen gaven een ervaring van discontinuïteit weer: studenten zagen hun ontwikkeling als leraar als een uitdagend en veeleisend proces omdat er problemen overwonnen moeten worden en ze eraan twijfelden of dat wel mogelijk is (Van Rijswijk et al., 2016).

De hierboven beschreven onderzoeksresultaten illustreren hoe de ontwikkeling als leraar als idiosyncratisch begrepen kan worden. Hieruit volgt het belang van een individuele benadering van de (aanstaande) leraar. De in onze onderzoeken gebruikte methoden, zoals observatie, fysiologie en geschreven reflecties bieden handvatten om als individuele leraar voortdurend stil te staan bij de eigen ontwikkeling. Ook geven de methoden mogelijkheden om als lerarenopleider bij deze reflecties een concrete rol te spelen. Samen met leraren reflecteren op situaties met een verhoogde hartslag kan inzicht geven in de gedachten en overwegingen van de leraar op dat specifieke moment. De combinatie van identificatie van spannende momenten en reflectie daarop kan vervolgens zorgen voor meer expliciete en gepersonaliseerde aanknopingspunten voor interventies.

Het is daarbij wel van belang dat de onderzoeksmethoden toegankelijker worden gemaakt voor leraren en lerarenopleiders. Beide methoden zijn arbeidsintensief en gezien de hoge werkdruk onder zowel leraren als lerarenopleiders, is verdere ontwikkeling van de instrumenten tot gebruiksvriendelijke producten belangrijk voor de daadwerkelijke toepassing in de onderwijspraktijk.

Ook zou het interessant zijn voor vervolgonderzoek om beide onderzoeksperspectieven met elkaar te combineren. Er kan bijvoorbeeld met behulp van fysiologische metingen worden onderzocht of en op welke manier ervaringen van discontinuïteit doorwerken tijdens het lesgeven en hoe het bespreken van discontinuïteit fysiologisch wordt ervaren door de lerarenopleider en de (aanstaande) leraar.

Dynamische ontwikkeling: verandering en flexibiliteit

In de studie van Van Rijswijk en collega's bleek dat het profiel van studenten bij aanvang van de opleiding niet direct te verbinden was aan het verloop van het verdere traject en/of het succesvol afronden van de opleiding (Van Rijswijk et al., 2018). Ook studenten die in eerste instantie positief stonden ten opzichte van de opleiding, kunnen op een later moment toch besluiten te stoppen na ervaringen van discontinuïteit. De studie laat zien dat het profiel van een student bij aanvang van de opleiding geen voorspellende waarde heeft voor hoe de student omgaat met stress of twijfels tijdens die verdere ontwikkeling. Slechts het ontwikkeltraject van één van de zes intensief gevolgde studenten vertoonde overeenkomsten met het ontwikkelpatroon dat beschreven is in onderzoek naar spanning bij de ontwikkeling van studenten in de lerarenopleiding en dat zich baseerde op retrospectieve bronnen als interviews na afronding van de opleiding (Meijer, 2011). Dit laat zien dat het belangrijk is om gedurende de ontwikkeling van leraren regelmatig in gesprek te blijven over die ontwikkeling; de gemoedstoestand bij de start van de opleiding geeft immers geen garantie voor de aard van het verloop van de ontwikkeling.

Hoewel de algemene interpersoonlijke stijl van leraren relatief stabiel is, betekent dit niet dat leraren altijd hetzelfde gedrag laten zien in de klas of dat er geen ruimte is voor ontwikkeling. Het is als leraar juist belangrijk om tijdens de les verschillende gedragingen te kunnen laten zien die passen bij de situatie in de klas en dus flexibel te zijn in de interactie met leerlingen (Pennings et al., 2018). Uit het onderzoek van Donker en collega's bleek dat het gebruik van de joystick methode heel waardevol is om beter inzicht te krijgen in hoe interpersoonlijk leraarsgedrag verandert en zich ontwikkelt gedurende een les. Verschillen in fysiologische activatie tijdens het lesgeven lijken bovendien te wijzen op gedragingen die extra aandacht vragen van de leraar (Blascovich, 2008), en waar dus mogelijk ruimte is voor ontwikkeling. Vanuit kleine veranderingen in het gedrag tijdens de les kunnen uiteindelijk veranderingen in de interpersoonlijke stijl van leraren ontstaan en daarmee ook betere uitkomsten voor zowel de leraar als de leerlingen (Pennings et al., 2018).

In de contacten tussen de lerarenopleider en de student zijn er verschillende methoden die ingezet kunnen worden om de interactie over stress en twijfels bij de dynamische ontwikkeling als leraar te verdiepen. Een eerste mogelijkheid is het bespreken van een leraarsprofiel waarin de student, vaak aan het begin van

de opleiding, een overzicht geeft van relevante ervaringen en verwachtingen. Om recht te doen aan de dynamische aard van de ontwikkeling is het goed om deze profielen regelmatig opnieuw te bespreken en waar nodig bij te stellen. Daarbij is het goed om ruimte te bieden aan het bespreken van nieuwe twijfels of onzekerheden, maar ook terug te kijken naar manieren waarop eerder met stress werd omgegaan en of er sprake is van patronen in de ontwikkeling. Op deze manier krijgen leraren meer inzicht in de manier waarop zij betekenis geven aan ervaringen, wat oorzaken van twijfels kunnen zijn, maar ook welke strategieën behulpzaam kunnen zijn bij het succesvol hanteren van stress (vergelijk onderzoek naar veerkracht; Mansfield et al., 2016).

Het gebruik van lesobservaties, eventueel in combinatie met fysiologische metingen, kan lerarenopleiders en leraren aanknopingspunten geven om het lesgeven te evalueren en te verbeteren. Door een video-opname samen terug te kijken en te reflecteren op lastige situaties, kan een leraar meer inzicht krijgen in de dynamische structuren binnen de klas en de gevolgen van eigen gedrag voor reacties van leerlingen. Naast lesobservaties kunnen leraren ook de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) gebruiken om inzicht te krijgen in hun gedrag als leraar. Interessant is dat het perspectief van de leraar op zijn eigen interpersoonlijk leraarsgedrag kan verschillen van het perspectief van een observator, lerarenopleider of de leerlingen (Donker et al., 2021). Ook kan het gepercipieerde leraarsgedrag afwijken van het ideaalbeeld van een leraar. Op zo'n moment kan stress en twijfel ontstaan en is het belangrijk om dat te bespreken en te analyseren. Bewustwording van persoonlijke valkuilen is een eerste stap in het zoeken naar strategieën op het gebied van emotieregulatie of klassenmanagement om deze valkuilen te voorkomen of hun impact te verminderen.

Vanwege de onvoorspelbare aard van de ontwikkeling als leraar is het belangrijk om leraren over langere tijd te volgen. Hierbij kan worden gedacht aan het volgen van studenten na het afronden van de opleiding tijdens de eerste jaren van de beroepsloopbaan zoals al in gang is gezet in projecten als Begeleiding Startende Leraren. Het is daarbij belangrijk dat er voor studenten en leraren voldoende ondersteuning beschikbaar is om moeilijkheden te bespreken en aan te pakken. Door leraren over langere tijd te volgen, kan mogelijk meer inzicht worden verkregen in causale processen en mogelijke oorzaken en gevolgen van ervaringen van discontinuïteit. Ook lijkt het relevant om leraren in verschillende contexten, bijvoorbeeld met verschillende klassen, te observeren. Dit zal leraren en lerarenopleiders meer inzicht geven in factoren die kunnen bijdragen aan veranderingen in de individuele ontwikkeling. Daarnaast kunnen deze inzichten interessante prompts opleveren om gesprekken over de ontwikkeling als leraar te voeden met mogelijke voorbeelden van ervaren discontinuïteit.

Emotionele ontwikkeling: omgaan met spanningen

Uit het onderzoek van Donker en collega's is gebleken dat vooral leraren waarbij een hoge mate van nabijheid samenging met een hoge hartslag meer negatieve emoties rapporteerden na afloop van de les (Donker et al., 2020b). Dit zou kunnen worden geïnterpreteerd als een indicatie van emotionele inspanning. Deze leraren ervaarden negatieve emoties, maar hebben (al dan niet terecht) het gevoel dat ze deze emoties niet kunnen laten zien in de klas en dus onderdrukken ze deze emoties. Hoewel dit op de korte termijn positief kan zijn voor bijvoorbeeld de relatie met leerlingen, kan het op de lange termijn schadelijke effecten hebben voor het welzijn van de leraar zelf (Chang, 2009).

Opleidingen en coaching zouden zich daarom meer kunnen richten op het omgaan met emoties tijdens het lesgeven. Op deze manier zal de emotionele belasting (en fysiologische activatie) voor de leraar afnemen. Het kan hierbij gaan om het aanleren van expliciete emotieregulatiestrategieën, zoals cognitieve reappraisal, waarbij je als leraar een situatie in de klas op een andere manier bekijkt door bijvoorbeeld rekening te houden met de mogelijke redenen waarom een leerling verstoring gedrag laat zien (zoals een lastige thuissituatie). Naast het toepassen van expliciete emotieregulatie, wat vaak veel inspanning kost voor de leraar, kan het (met name meer ervaren) leraren ook helpen om te accepteren dat er bepaalde "display rules" (zoals "een leraar schreeuwt niet tegen leerlingen") verbonden zijn aan het beroep van leraar, en dat het soms beter is om je eigen gevoelens van boosheid te reguleren om de interacties met studenten niet te verstoren (Donker, et al., 2020a).

In de begeleidingsgesprekken die van Rijswijk en collega's analyseerden werd duidelijk dat emoties rond de ontwikkeling als leraar niet alleen naar voren komen in (geschreven) zelfreflecties, maar ook een belangrijk onderdeel zijn van gesprekken tussen de student en de lerarenopleider (Van Rijswijk et al., 2019). Studenten voelden zich veilig genoeg om hun ervaringen van discontinuïteit aan de orde te stellen in de 42 geanalyseerde gesprekken, ook als het gaat om beoordelingsgesprekken. De uitdaging voor de lerarenopleider is om hier op een goede manier mee om te gaan, zodat de student niet alleen inzicht krijgt in mogelijke hiaten in de ontwikkeling, maar ook zicht krijgt op de mogelijke stappen richting een positief beeld van zichzelf als leraar.

Van Rijswijk en collega's vonden dat studenten en lerarenopleiders drie dialogische strategieën gebruikten bij het bespreken van discontinuïteit met oog voor het verkennen van mogelijkheden van voortgang in ontwikkeling. Die gezamenlijke strategieën zijn: 1) vertrouwen op ontwikkeling: accepteren dat er iets moet veranderen en vertrouwen dat dit zal lukken op basis van wat er al was en/of wat er komen zal, 2) compenseren: erkennen dat er een probleem of zwakke plek is en dat er andere, aanvullende kwaliteiten en vaardigheden zijn en 3) herwaarderen van de relevantie: heroverwegen van de discontinuïteit zelf in

termen van bedreiging voor verdere ontwikkeling. In de gespreksfragmenten waarin studenten en lerarenopleiders deze strategieën gebruikten kon het gesprek over de ontwikkeling als leraar verder verdiept worden.

Uit interviews met de lerarenopleiders bleek dat er soms handelingsverlegenheid was bij het bespreken en mogelijk wegnemen van ervaringen van discontinuïteit bij studenten. Lerarenopleiders gaven aan dat ze behoefte hadden aan collegiale consultatie en afstemming over de invulling en grenzen aan hun professionele rol. Dit kan door hen te ondersteunen bij het realiseren van een persoonlijke, op de student afgestemde, benadering van begeleidingsgesprekken, bijvoorbeeld door mogelijkheden en uitdagingen rond de gevonden dialogische strategieën te bespreken. Dit sluit ook aan bij de gevonden idiosyncrasie in de ervaringen en ontwikkelbehoefte van (aanstaande) leraren. Daarnaast is het belangrijk dat opleidingen de uitwisseling tussen lerarenopleiders onderling faciliteren. Op deze manier kunnen meer complexe casussen worden besproken en strategieën worden uitgewisseld.

Conclusie

Het leraarsberoep is complex en uitdagend. In het onderzoek van Donker en collega's werd duidelijk hoe bepaalde interacties tussen leraren en leerlingen in een klas sterke emoties en stress kunnen oproepen. Lesgeven kan voldoening geven wanneer het lukt om goed contact te maken met leerlingen en structuur te bieden, maar voor leraren die hier moeite mee hebben kan lesgeven ook leiden tot negatieve emoties en zelfs burn-out (Aldrup et al., 2018; Spilt et al., 2011). In het onderzoek van Van Rijswijk en collega's werd duidelijk hoe reflecties over wie je bent als leraar voor aanstaande –en bevoegde– leraren een herbezinning van je functioneren in het beroep op kunnen roepen. Reflecties over je ervaringen in het onderwijs geven energie als je bevestiging krijgt dat je op je plek zit in het onderwijs en dingen doet die bij je passen. Als je echter ervaart dat de eigenschappen die je jezelf toedicht niet goed aansluiten bij wat er vanuit het beroep van je verwacht wordt kan dit leiden tot twijfels over jezelf als leraar. Zeker als er onzekerheid is of de eigenschappen die nodig zijn voor de beroepsuitoefening nog wel te ontwikkelen zijn of als onwenselijk worden gezien (Akkerman & Meijer, 2011; Alsup, 2006; Beijaard & Meijer, 2017).

Het is belangrijk om aanstaande leraren de juiste begeleiding en ondersteuning te geven om zichzelf te ontwikkelen tot een bekwame en veerkrachtige professional. De lerarenopleider speelt hierbij een belangrijke rol omdat hij of zij het gesprek over twijfels en stress aan kan en moet gaan. Daarnaast is het belangrijk om tijdens de loopbaan met leraren te blijven reflecteren op hun rol. Regelmatige lesobservaties en gesprekken kunnen helpen om de dynamische ontwikkeling tot en als leraar te monitoren en bij te sturen. Het is daarbij belangrijk dat er voldoende aandacht is voor de verschillen tussen leraren in

ervaringen en om hen te ondersteunen op een manier die bij hen past en die aansluit bij de ervaringen van discontinuïteit in de praktijk. Het bespreken van stress en twijfels met andere leraren, een leidinggevende en/of coach is een belangrijke aanvulling om emoties die gepaard gaan met de ontwikkeling als leraar te kunnen hanteren. Door twijfels en spanningen bespreekbaar te maken wordt de kans op (h)erkenning vergroot en zal het eenvoudiger zijn om samen strategieën uit te werken om om te gaan met discontinuïteit en handvatten te ontwikkelen om grip te krijgen op grilligheden in de eigen ontwikkeling. Uiteindelijk is de verwachting dat voldoende aandacht voor de idiosyncrasie, dynamiek en emoties van het leraar-zijn zal leiden tot hoger welzijn en een grotere kans op het behoud van leraren voor het beroep.

Monika Donker

Dr. Monika Donker werkt als Universitair Docent bij de afdeling Educatie en Pedagogiek waar ze onderzoek doet naar het belang van interpersoonlijke relaties en interacties voor sociaal-emotioneel welzijn, zowel in de school- als de thuiscontext.

m.h.donker@uu.nl

Martine van Rijswijk

Dr. Martine van Rijswijk werkt als lerarenopleider, onderzoeker en hoofd beroepsvoorbereiding bij de Graduate School of Teaching van de UU. Ze richt zich in onderzoek en onderwijs op thema's als professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders, adaptieve expertise en veerkracht.

m.m.vanrijswijk@uu.nl

Referenties

Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49(3), 554–567.

<https://doi.org/10.1037/a0031283>

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.

<https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student

misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum Associates.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 177–192). Sage Publications.

Blascovich, J. (2008). Challenge and threat. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 431–445). Psychology Press.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.

<https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>

Donker, M. H. (2020). In *DEPT_H: Dynamics of Emotional Processes in Teachers – An exploration of teachers' interpersonal behavior and physiological responses*. Utrecht University.

Donker, M. H., Erisman, M. C., Van Gog, T., & Mainhard, T. (2020a). Teachers' emotional exhaustion: Associations with their typical use of and implicit attitudes toward emotion regulation strategies. *Frontiers in Psychology*, 11(867), 1–15.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867>

Donker, M. H., Van Gog, T., Goetz, T., Roos, A. L., & Mainhard, T. (2020b). Associations between teachers' interpersonal behavior, physiological arousal, and lesson-focused emotions. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101906.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101906>

Donker, M. H., Van Gog, T., & Mainhard, M. T. (2018). A quantitative exploration of two teachers with contrasting emotions: Intra-individual process analyses of physiology and interpersonal behavior. *Frontline Learning Research*, 6(3), 162–184.

<https://doi.org/10.14786/flr.v6i3.372>

Donker, M. H., Van Vemde, L., Hessen, D. J., Van Gog, T., & Mainhard, T. (2021). Observational, student, and teacher perspectives on interpersonal teacher behavior: Shared and unique associations with teacher and student emotions. *Learning and Instruction*, 73, 101414.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101414>

Durr, T., Chang, M. L., & Carson, R. L. (2014). Curbing teacher burnout: The transactional factors of teacher efficacy and emotion management. In P. W.

Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (1st ed., pp. 198–213). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203119273>

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259–287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>

Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84–98.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>

Kennisrotonde (2019). Wat zijn (belangrijkste) redenen voor uitval van vo-leraren uit het beroep in de eerste vijf jaren? (KR.708). Den Haag: Kennisrotonde.

Lizdek, I., Sadler, P., Woody, E., Ethier, N., & Malet, G. (2012). Capturing the stream of behavior: A computer-joystick method for coding interpersonal behavior continuously over time. *Social Science Computer Review*, 30, 513–521.

<https://doi.org/10.1177/0894439312436487>

Lyra, M. C. (1999). An excursion into the dynamics of dialogue: Elaborations upon the dialogical self. *Culture & Psychology*, 5(4), 477–489.

<https://doi.org/10.1177/1354067X9954006>

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

Mainhard, M. T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109–119.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>

Meijer, P. C. (2011). The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. Ylitapio-Mäntylä (Eds.) *Navigating in educational contexts: Identities and cultures in dialogue* (pp. 41–54). Sense.

- Myrtek, M. (2004). *Heart and emotion. Ambulatory monitoring studies in everyday life*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., Van der Want, A. C., & Van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41–57.
<https://doi.org/10.1016/j.LEARNINSTRUC.2017.09.005>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790.
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Van Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., Schaap, H. & Van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations - Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99-108.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.002>
- Van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S. F. & Van Tartwijk, J. (2018). Changes in sensed dis/continuity in the development of student teachers throughout teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 282-300. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448782>
- Van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Van Tartwijk, J. & Akkerman, S. F. (2019). Lerarenopleiders en studenten in gesprek over discontinuïteit in de ontwikkeling als leraar. *Pedagogische Studiën*, 96(6), 423-440.
- Van Rijswijk, M. M. (2020). *Experiences of continuity and discontinuity in student teachers' development*. Utrecht University.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161–1191). Lawrence Erlbaum Associates.