

# Affix-informatie, woordenboekgebruik en transfer bij tweede-taalverwerwers in een adaptieve elektronische leeromgeving

I. I. C. M. de Milliano, A. Vermeer, G. J. Hootsen en R. van der Werf

## Samenvatting

Bij 72 volwassen tweede-taalverwerwers is het gebruik onderzocht van een digitaal woordenboek met informatie over woordvormingregels bij het lezen van teksten in een adaptieve e-learning-omgeving. In een voortoets-treatment-natoets-design is gekeken of er verschillen waren tussen leerders bij het leren van affixen (bijvoorbeeld *on-* en *-loos*) en of er transfer van affixkennis plaatsvindt naar woorden die niet in de teksten stonden. De resultaten laten zien dat zowel hoog- als laagtaalvaardige leerders significant vooruitgaan op de woordvormingtoets, mede dankzij het gebruik van de adaptieve elektronische leeromgeving waarin de moeilijkheidsgraad van teksten automatisch afgestemd was op het taalniveau van een leerder. De proefpersonen boeken ook leerwinst op de items die niet in de teksten voorkwamen. Daarbij hebben degenen die affixinformatie raadpleegden een hogere winst dan degenen die dat niet deden. Deze uitkomsten zijn te interpreteren als transfer van affixkennis, opgedaan bij het raadplegen van affixinformatie bij de tekst-items, en overgedragen naar woorden die niet in de teksten stonden.

## 1 Inleiding

In goed taalonderwijs wordt iedere student lesmateriaal aangeboden dat past bij zijn of haar eigen niveau, leerdoelen en leerstijl (Ellis, 1994). De grote variatie in niveau, leerdoelen en leerstijl tussen studenten in combinatie met een beperkt aantal lesuren stelt docenten echter voor een zware taak. E-learning-systemen kunnen docenten ondersteunen bij het selecteren van begrijpelijk lesmateriaal dankzij bijvoorbeeld de mogelijkheid om niveaubepaling en materiaalbewerking deels te automatiseren (Hootsen, Van der Werf, & Vermeer, 2007). Daarnaast

kunnen studenten door deze systemen zelfstandig aan hun taalvaardigheid werken met bestaande leermiddelen of authentiek materiaal. Om deze reden wordt de inzet van ict gezien als mogelijk antwoord op de roep om adaptiever, interactiever en authentiek taalonderwijs.

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar het gebruik en het effect van een digitaal woordenboek met informatie over woordvormingregels bij het lezen van teksten door tweede-taalverwerwers. Deze studie maakt onderdeel uit van het NWO/PROO-project Models of Adaptive Second Language Acquisition (MASLA, zie <http://www.masla.nl>) dat onderzoekt hoe via de computer op iedere student toegesneden lesmateriaal aangeboden kan worden. MASLA concentreert zich enerzijds op de vraag hoe de computer eigenschappen van een taalleerder en van lesmateriaal kan bepalen. Anderzijds houdt het onderzoeksproject zich bezig met de vraag hoe deze aspecten kunnen worden ingezet in het ondersteunen van individuele tweede-taalverwerwers in hun taalverwerving.

Eerst zal besproken worden waarom taalleerstijl een belangrijke factor is bij het samenstellen van lesmateriaal dat zich aanpast aan het niveau en wensen van taalleerders. Vervolgens komt het nut van instructie in woordvormingregels ter uitbreiding van de woordenschat van (tweede-)taalverwerwers aan de orde. Daarna worden de methode en de belangrijkste resultaten van het onderzoek besproken, gevolgd door conclusies en discussie ter afsluiting.

## 2 Cognitieve stijl

Ondanks het brede scala aan mogelijkheden die e-learning-systemen bieden om een grotere leerwinst te behalen en de grote toename van educatieve taalleerssoftware, concluderen

Strating en Vermeer (2000) dat de mogelijkheden niet ten volle benut worden. Op basis van een inventarisatie van bestaande typen software op het terrein van Nederlands als tweede taal (NT2) komen zij tot de conclusie dat veel van deze software niet veel verder komt dan een differentiatie in het niveau van de les- en oefenstof. Verschillende routes zijn mogelijk, maar de volgorde binnen de routes ligt vast en de werkvormen blijven gelijk in de verschillende routes. Ook Blöchl, Rümetshofer en Wöss (2003) geven aan dat er bij e-learning-applicaties vaak sprake is van *one-size-fits-all*.

Een grotere leerwinst zou bereikt kunnen worden wanneer niet alleen in niveau maar ook in werkvorm en presentatie gevarieerd wordt. Leerders verschillen immers in de wijze waarop zij informatie verzamelen, selecteren, organiseren en mentaal representeren (Kolb, 1984). De manier waarop dit gebeurt, kenmerkt de leerstrategie van de leerder. Een factor hierin is de cognitieve stijl, ofwel de specifieke individuele voorkeurswijze waarop iemand informatie organiseert en verwerkt (Sadler-Smith, 1996). Uit studies is gebleken dat tijdens het leerproces de cognitieve stijl van leerders interacteert met de manier waarop lesmateriaal wordt gepresenteerd, bijvoorbeeld wat betreft schermopbouw, of met een presentatie in tekst, met beelden, of met geluid (Ghinea & Chen, 2003; Riding & Grimley, 1999). Het is dus belangrijk dat de presentatievorm van lesstof past bij de cognitieve structuur van de leerder, want de manier waarop de leerder informatie verwerkt, bepaalt de manier waarop hij informatie het liefst gestructureerd ziet (Ellis, 2005).

Cognitieve stijl wordt vaak beschreven aan de hand van de twee cognitieve stijl-dimensies van Riding en Cheema (1991): 1) holistische versus analytische en 2) de verbale versus visuele manier van informatie verwerken. In de eerste dimensie is het vooral belangrijk welke leerinhoud de leerder krijgt aangeboden en hoe voor hem het lesmateriaal gestructureerd is. De tweede dimensie richt zich meer op de presentatie van de inhoud, bijvoorbeeld met teksten, geluiden, illustraties, of diagrammen (Liu & Ginther, 1999). Deze laatste dimensie wordt

in dit onderzoek verder buiten beschouwing gelaten.

Om de holistische versus analytische dimensie te meten, wordt vaak gekeken naar de mate van veld(on)afhankelijkheid van leerders. Als leerders sterk veldonafhankelijk zijn, dan benaderen zij een taak op een meer analytische manier en zijn zij in staat om elementen los van hun omgeving waar te nemen en te interpreteren. Veldafhankelijke leerders, oftewel holistische leerders, hebben vooral de neiging om situaties als een geheel in een context te bekijken (Brown, 1980; Ehrman & Leaver, 2003; Sadler-Smith & Riding, 1999). Zo zouden veldonafhankelijke taalleerders, vanwege hun analytische vaardigheden, voordeel hebben bij een grammaticaal-vertaalbenadering, waarin allerlei regels van verbuiging en vervoeging gegeven worden. Zij kunnen moeilijke structuren en woorden in een tekst eerder isoleren uit een context, analyseren, en zo de betekenis achterhalen. Veldafhankelijke, holistische leerders zouden meer profiteren van een natuurlijke verwervingscontext in een communicatieve benadering (Brown, 1980).

In dit kader maakt Hatch (1974) een onderscheid tussen leerders die het leren van taal benaderen als zogeheten *rule formers* en als *data gatherers*. *Rule formers* (analytische leerders) oriënteren zich op kleine taalelementen, zoals uitgangen of affixen. *Data gatherers* (holistische leerders) concentreren zich op het geheel van de boodschap; uit dat totaal isoleren zij niet de kleine elementen, die ze mogelijk niet eens waarnemen. Het is te verwachten dat de twee typen leerders baat hebben bij verschillende vormen van taalonderwijs. *Data gatherers* zullen waarschijnlijk meer profiteren van een onderwijs waarin zij veel woorden in diverse natuurlijke contexten aangeboden krijgen, terwijl *rule formers* juist baat zullen hebben van lesmateriaal waarin zij taalstructuurregels krijgen aangeboden.

Naar leerstijlen, leerstrategieën en de interactie met cognitieve stijl is bijzonder veel onderzoek verricht (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Riding & Rayner, 1998). Echter, naar specifieke taalleerstijlen met concrete “vertalingen” naar hulp of aanwijzingen bij taalleren is veel minder onderzoek ge-

daan. Nederlands onderzoek naar taalleerstrategieën is met name uitgevoerd bij leerlingen in het voortgezet onderwijs en ouder (Eversteijn, 1997; Vázquez & Van Esch, 1998). Een veelgebruikte vragenlijst bij dit soort onderzoek is de Strategy Inventory for Language Learning (SILL; Oxford, 1990). De items in de SILL zijn ingedeeld in zes strategiegroepen: cognitieve strategieën, geheugenstrategieën, compensatiestrategieën, metacognitieve strategieën, affectieve en sociale strategieën. Zoals in veel onderzoek naar leerstijl, worden ook in de SILL bij het operationaliseren van taalleerstijl relatief globale en abstracte strategieën bevraagd, die niet direct te vertalen zijn naar concrete didactische aanwijzingen of hulp bij taalleren. Dit is ook bij e-learning-onderzoek het geval: terwijl aspecten van presentatie van de inhoud (bijvoorbeeld met teksten, geluiden, illustraties, of diagrammen) concreet en redelijk uitgebreid onderzocht zijn, geldt dit niet voor aspecten als het soort leerinhoud of het type instructie (Liu & Ginther, 1999).

## 2.1 Taalstructuurregels

Nu het belang van variatie in leerinhoud en presentatie van lesmateriaal duidelijk is, kunnen we ons afvragen welke talige informatie moet worden aangeboden ter bevordering van tweede-taalverwerving en in hoeverre daarbij ingespeeld kan worden op de taalleerstijl van tweede-taalverwerwers.

Het leren van veel woorden is zonder twijfel een van de meest essentiële onderdelen bij het leren van een taal. Daarom vormt woordenschat een van de belangrijkste aandachtspunten in het huidige taalonderwijs. Nu de nadruk sterker is komen te liggen op het leren van woorden, is het de vraag óf er nog plaats is voor taalstructuurregels in het NT2-onderwijs en zo ja, welke. Theoretici hebben uiteenlopende ideeën over de invloed van grammaticaalonderwijs op het tweede-taalverwervingsproces (Ellis, 1994). Voorstanders van de non-interfacehypothese (Krashen, 1981) voorspellen dat grammaticaalonderwijs niet van invloed is, omdat expliciet leren niet tot impliciete taalverwerving kan leiden. Voorstanders van de interfacehypothese (Rutherford & Sharwood Smith, 1988) verwachten daarentegen vooral invloed op het

tempo van het taalverwervingsproces, omdat volgens hen expliciete kennis het verkrijgen van impliciete kennis juist kan bevorderen. Door de aandacht van een leerder op een bepaald vormverschijnsel te vestigen, hoeft de regel immers niet expliciet aangeleerd te worden, maar krijgt de leerder wel een gericht duwtje in de rug bij het verwerven van taalstructuren. Volgens Kuiken (1993) betekent dit overigens niet dat elke structuur of regel dezelfde aandacht verdient, of dat het grammaticaalonderwijs zich moet beperken tot de presentatie van een regel die vervolgens in structuuroefeningen geoefend moet worden. Elke poging van een docent of methode om de aandacht van de leerder op een bepaald vormverschijnsel te vestigen mag hiertoe gerekend worden. Gezien het belang van een grote woordenschat is het de vraag of instructie in taalstructuurregels de uitbreiding van de woordenschat kan bevorderen. Norris en Ortega (2000) concluderen op basis van hun meta-analyse over 49 studies naar de effectiviteit van expliciete versus impliciete instructie aan tweede-taalleerders dat expliciete instructie in taalstructuurregels substantiële en consistente positieve effecten heeft op hun taalvaardigheid.

Ter vergroting van de woordenschat worden het raden van de betekenis van een woord in de context en woordvormanalyse als twee belangrijke vaardigheden beschouwd (Mondria, 1996). Het is dus van belang om de raadvaardigheid en woordanalysevaardigheden van taalleerders te ontwikkelen. Kennis van stammen en affixen (bijvoorbeeld *ont-*, *her-* en *-baar*, *-schap*) kan dan een grote steun zijn bij het identificeren van de betekenis van onbekende woorden. Veel complexe woorden kunnen aan de hand van lexicaal-morfologische regels begrepen worden en daarmee is het apart onderwijzen van deze woorden niet nodig. Bovendien draagt woordvormingonderwijs bij aan een ander doel van het taalonderwijs, namelijk taalleerders bewust maken van en inzicht bijbrengen in het functioneren van een taal. Studies laten zien dat er zowel bij jongere (Carlisle, 1995) als bij oudere (Fowler & Liberman, 1995; Tyler & Nagy, 1990) eerste-taalverwerwers een sterk verband is tussen leesvaardigheid en morfologisch bewustzijn.

Kennis van woordstructuren kan ook voor tweede-taalverwervers een effectieve manier zijn om de woordenschat en -kennis uit te breiden (Bienfait, 2002). Zo laat Coenen (1988) zien dat instructie in woordvorming aan autochtone en allochtone leerlingen een positief effect sorteert op de kennis van woorden, ondanks het feit dat niet alle woordvormingen een systematisch karakter hebben en een één-op-één-relatie tussen het affix en zijn betekenis soms ontbreekt.

De focus in dit artikel ligt op het leren van woorden met verschillende affixen, waarbij de leerders gebruik kunnen maken van een woordenboek. Daarbij krijgen sommige leerders wel, en andere leerders geen informatie over de morfologische regels die bij het betreffende affix horen. In samenhang met deze manipulatie is ervoor gekozen om taalleerstijl te beperken tot de vraag in hoeverre een leerder taalstructuurregels belangrijk vindt voor taalleren. Leerders die aangegeven hebben dat regel informatie hen helpt bij het leren van taal, rekenen we tot *rule formers*. Leerders die vinden dat het voor hun taalverwerving geen zin heeft allerlei regels van de taal te weten, rekenen we tot *data gatherers*.

### 3 Opzet van het onderzoek

#### 3.1 Vraagstelling

In dit onderzoek wordt bij volwassen tweede-taalverwervers nagegaan wat het gebruik en het effect is van een digitaal woordenboek met informatie over woordvormingregels bij het lezen van teksten. Op de volgende vragen wordt een antwoord gezocht:

1. Zijn er verschillen tussen tweede-taalverwervers met een grote en een kleine woordenschat ten aanzien van de mate waarin zij het affix leren en de mate waarin er transfer van affixkennis plaatsvindt?
2. Speelt de vraag of tweede-taalverwervers de kennis van taalstructuurregels wel belangrijk vinden (*rule formers*) of niet belangrijk vinden (*data gatherers*) een rol bij de mate waarin zij het affix leren en bij de mate waarin er transfer van affixkennis optreedt?
3. Wat is de invloed van het raadplegen van affix- en betekenisinformatie op de mate

waarin affixen geleerd worden en er transfer van affixkennis optreedt bij tweede-taalverwervers?

#### 3.2 Proefpersonen

Aan het onderzoek namen in totaal 72 studenten deel, afkomstig van drie roc's in de regio Eindhoven-Tilburg-Breda en het Talencentrum van de Universiteit van Tilburg. Via een digitale vragenlijst zijn relevante achtergrondgegevens van de studenten verzameld, zoals sekse, leeftijd, moedertaal en aantal jaren Nederlands onderwijs. Er zaten relatief meer vrouwen dan mannen bij. Ze hadden gemiddeld dertien maanden Nederlandse les ( $SD = 15$  maanden). De gemiddelde leeftijd was 29 jaar ( $SD = 9,8$ ), en hun gemiddelde verblijfsduur in Nederland was 2,3 jaar ( $SD = 3,1$ ). De groep was ook heterogeen wat betreft opleidingsniveau in het land van herkomst en moedertaal. Op de curriculumafhankelijke woordenschattoets (zie paragraaf 3.3) hadden de proefpersonen gemiddeld 32,1 antwoorden correct ( $SD = 9,9$ ). Dit komt overeen met een woordenschatomvang van 5.234 lemma's ( $SD = 2.552$ ). Hun woordenschatomvang varieerde van 1.000 tot 12.000 lemma's.

Ten slotte is de proefpersonen gevraagd naar zes aspecten van hun taalleerstijl, zoals strategieën voor tekstbegrip en voor het raden van de betekenis van woorden. Eén van de zes vragen had betrekking op de kennis van taalstructuurregels. Omdat het al dan niet kunnen raadplegen van affixinformatie de gemanipuleerde variabele in dit onderzoek is, is alleen deze laatste vraag in dit onderzoek gebruikt. Daarbij is de proefpersonen onderstaande stelling voorgelegd:

“Als ik een nieuwe taal leer, dan

- Heeft het voor mij geen zin om allerlei regels van die taal te weten.
- Helpt het mij als ik allerlei regels van die taal weet.”

De proefpersonen konden kiezen uit twee mogelijkheden om de stelling af te maken. Op basis van de antwoorden op deze vraag zijn de proefpersonen ingedeeld in *rule formers* (zij die vinden dat taalstructuurregels helpen bij taalleren) en *data gatherers* (zij die de kennis van taalstructuurregels niet zinvol achten voor taalleren). Tabel 1 laat zien dat er

Tabel 1

Overzicht van de proefpersonen

(\* = woordenschat  $\leq$  5.300 woorden)

\*\* = woordenschat  $>$  5.300 woorden)

	Laag- taalvaardig*	Hoog- taalvaardig**	Totaal
Data gatherers	9	4	13
Rule formers	23	25	48
Onbekend	4	7	11
Totaal	36	36	72

veel meer *rule formers* dan *data gatherers* zijn, mogelijk samenhangend met het feit dat de proefpersonen oudere leerders zijn die in eigen land vaak al vreemde-talenonderwijs hadden genoten.

### 3.3 Instrumenten

De studenten kregen in het experiment in totaal twee vragenlijsten, één *treatment* en drie vocabulaire testen aangeboden. Alle onderdelen werden geïntegreerd in een e-learning-applicatie en alle activiteiten werden geregistreerd door de computer.

#### De Woordenschattoets

Ter bepaling van de woordenschatvaardigheid van de studenten is de curriculumafhankelijke woordenschattoets uit Hoosen, Van der Werf en Vermeer (2007) gebruikt. Dit is een meerkeuzetoets met 70 items, gebaseerd op Hazenberg (1994). De studenten kregen de doelwoorden in willekeurige volgorde aangeboden in een contextzin waaruit de betekenis niet afleidbaar was. Ieder doelwoord had vier antwoordopties van ongeveer gelijke lengte. De antwoordmogelijkheden waren geformuleerd in de 2000 meest frequente lemma's van het Nederlands om begrijpelijkheid voor zoveel mogelijk studenten te garanderen.

De score wordt verkregen door het aantal goede antwoorden bij elkaar op te tellen. Daarmee kwam de maximum haalbare score uit op 70. Door extrapolatie van de scores naar het CELEX-corpus (Burnage, 1990), een database van het Nederlands met meer dan 42 miljoen woordtekens (tokens) en bijna 125.000 verschillende woordvormen (lemma's), kan een indicatie verkregen worden van het absolute aantal woorden dat de student kent. Daarbij is rekening gehouden

met de kans dat een antwoord goed gegokt wordt (Verhoeven & Vermeer, 1996). Op basis van de score op de woordenschattoets zijn de studenten opgedeeld in twee groepen, namelijk 36 hoogtaalvaardige studenten met een score van 32 of hoger (overeenkomend met een woordenschat van meer dan 5.300 woorden), en 36 laagtaalvaardige studenten met een score van minder dan 32. De groep hoogtaalvaardigen heeft een geschatte woordvoorraad van gemiddeld 7.099 lemma's ( $SD = 1.770$ ), de groep laagtaalvaardigen van 3.170 lemma's ( $SD = 1.463$ ). Zes proefpersonen hadden een geschatte woordvoorraad van minder dan 2.000 lemma's. De betrouwbaarheid van deze toets is goed (Cronbach's  $\alpha = 0,87$ ,  $n_{items} = 70$ ).

#### De Wordvormingtoets

Met het oog op het onderzoeken van de kennis van affixen is een woordvormingvoor- en natoets aangeboden. De woordvormingtoets van 42 items heeft twee varianten, afhankelijk van de teksten die de laag- respectievelijk hoogtaalvaardige studenten kregen. De toetsitems bevatten zeven verschillende affix-typen, elk vertegenwoordigd door zes verschillende woorden, waarvan er drie in te lezen leesteksten voorkwamen en drie niet. De affixen zijn in navolging van Coenen (1988) geselecteerd op basis van productiviteit en de mate waarin de functie van het affix duidelijk omschreven kan worden. De getoets-te affixen zijn:

- -loos (zonder – zelfstandig naamwoord);
- on- (niet – adjectief);
- -baar (kan – werkwoord – worden);
- -heid (abstractum – adjectief);
- -sel (resultaat van een handeling – stam werkwoord);
- her- (opnieuw – werkwoord), en
- ver- (iets – adjectief – *er* – maken, b.v. 'verkleinen').

De proefpersonen kregen de morfologisch complexe items in willekeurige volgorde aangeboden. Hoewel in natuurlijke communicatieve situaties afleidingen meestal in een context zijn ingebed, is in dit geval besloten bij de toetsitems nauwelijks contextinformatie te geven. Dit is gedaan om te voorkomen dat de proefpersonen kennis over de affixen konden afleiden uit de context. Daarnaast

moest vermeden worden dat de proefpersonen een woord op voorhand kenden en het als “ongeanalyseerde vorm” in hun geheugen hadden opgeslagen. Vandaar dat er gekozen is voor het werken met bestaande, maar infrequente en moeilijke woorden, waarvan de kans klein is dat een tweede-taalverwerver met op zijn hoogst enkele jaren NT2-onderwijs, ze in zijn woordenschat heeft. Een voorbeeld van een toetsitem:

“Dat is kritiekloos, dus het heeft:

- a) een beetje kritiek
- b) geen kritiek
- c) weinig kritiek
- d) veel kritiek”

Uit dit voorbeeld blijkt dat het in de antwoordmogelijkheden gaat om de betekenisfunctie van het affix en niet zozeer om de betekenis van het hele woord. Bovendien is te zien dat de vier antwoordmogelijkheden waartussen gekozen moet worden, telkens parafraseringen van het stimuluswoord zijn. De stam van de afleiding komt steeds bij alle vier de alternatieven terug. Dit zorgt ervoor dat de proefpersonen de betekenis van de stam van de infrequente woorden niet hoeven te kennen om toch het goede antwoord te kunnen geven. Bovendien lijken de alternatieven zodanig op elkaar, dat de betekenis van het woord alleen uit de functie van het affix afgeleid kan worden. Kennis van de betekenisfunctie van het affix is hiermee zowel een noodzakelijke als voldoende voorwaarde om het correcte alternatief te kunnen kiezen.

Om het leereffect en de mogelijke transfer te kunnen vaststellen, kregen de proefpersonen na het lezen van de teksten nogmaals dezelfde 42 morfologisch complexe items met dezelfde antwoorden als in de voortoets in willekeurige volgorde aangeboden. De interne consistentie van de items in de verschillende varianten van de woordvormingtoets (voortoets, natoets, voor laag- en hoogtaalvaardigen) was goed (Cronbach's  $\alpha_{vth} = 0,86$ ;  $\alpha_{nth} = 0,85$ ;  $\alpha_{vdl} = 0,86$ ;  $\alpha_{nld} = 0,91$ ,  $n_{items} = 42$ ).

#### *Teksten met digitaal woordenboek (treatment)*

Om het gebruik en het effect van het digitale woordenboek met morfologische informatie te kunnen onderzoeken, werd de studenten een drietal teksten voorgelegd. Gegeven de

grote verschillen in woordenschat tussen de leerders, zijn vijf teksten uitgekozen, waarvan er twee relatief makkelijk waren (voorgelegd aan de laagtaalvaardige leerders) en twee relatief moeilijk waren (voorgelegd aan de hoogtaalvaardige leerders). De derde tekst zat daar tussenin, en is aan beide groepen leerders voorgelegd. De teksten zijn geselecteerd uit verschillende leescursussen waaronder de Delftse Methode (Montens, Sciarone, & Grezel, 2001) en Verder Lezen. Lezen voor Anderstaligen (Gathier & De Kruyf, 2001) op basis van lengte (maximaal 300 woorden), het aantal onbekende woorden in de tekst (lemmadekking) en onderwerp.

De moeilijkheidsgraad van de teksten is bepaald aan de hand van de lemmadekking. Per tekst is gekeken hoe groot de woordenschat moet zijn om een lemmadekking tussen de 85 en 92 procent te garanderen (Laufer, 1992; Hazenberg, 1994). Voor de twee moeilijke teksten kwam dit neer op een woordenschat groter dan 6.000 woorden, voor de makkelijkere teksten op een woordenschat kleiner dan 4.000 woorden. Voor de overlappende tekst wordt een lemmadekking van 85 procent behaald met een woordenschat van circa 5.000 woorden. Aangezien de hoogtaalvaardige studenten de drie relatief moeilijke teksten kregen, en de laagtaalvaardige de drie relatief makkelijke teksten, is gegarandeerd dat het lesmateriaal aansluit bij het niveau van de leerder, maar ook weer niet te eenvoudig is (Krashen, 1987). Dit leidt tot vergelijkbare leerwinsten bij taalleerders met verschillende niveaus (Hootsen, Van der Werf, & Vermeer, 2007). Aangezien morfologisch complexe items het onderwerp van onderzoek waren, zijn er voor beide niveaugroepen achtentwintig inpasbare, moeilijke, infrequente items verwerkt in de teksten.

Doordat taalleerders niet altijd in staat zijn om woordbetekenissen te raden uit de context, is het zinvol dat taalleerders de mogelijkheid hebben om hulp te vragen bij het leren van nieuwe woorden. Uit onderzoek is dan ook gebleken dat het aanbieden van vertalingen, woordvormen, regels en gebruikcontexten incidenteel woordleren bevordert (Hulstijn, Hollander, & Greidanus, 1996; Laufer & Hill, 2000; Watanabe, 1997; Wesche & Paribakht, 2000). Dit is vooral

profijtelijk als allerlei soorten informatie wordt gegeven, zoals definities, visuele ondersteuning en contextzinnen (Chun & Plass, 1996; Jones, 2004; Plass, Chun, Mayer, & Leutner, 1998). Knight (1994) liet zien dat met name laagtaalvaardige leerders baat hebben bij het gebruik van een woordenboek. Om deze reden zijn de leesteksten voorzien van een digitaal woordenboek met daarin lemma's die op grond van de vastgestelde woordenschat onbekend verondersteld werden. De lemma's waren in navolging van De Ridder (2002) in de tekst gemarkeerd met een asterisk.

Om het gebruik en het effect van het digitale woordenboek met woordvormingregels te onderzoeken is aan een deel van de proefpersonen de mogelijkheid onthouden om affixinformatie te krijgen. Tweederde van de proefpersonen heeft affixinformatie kunnen raadplegen (de experimentele conditie) en eenderde niet (de controleconditie). Op deze wijze was het mogelijk een groep welgebruikers te vergelijken met een groep nietgebruikers. Alle proefpersonen kregen na het aanklikken van een gemarkeerd woord in de tekst, rechts op hun scherm naast de leestekst een extra frame met daarin een woordenboek dat uit een of twee aanklikbare tabbladen bestond. Afhankelijk van de conditie (door de computer willekeurig toegewezen) kregen de proefpersonen meer of minder uitgebreide informatie over het onbekende woord. In beide condities werd een tabblad met het gevraagde woord en een eventuele tweede tabblad met de stam van het gevraagde woord getoond, gevolgd door een definitie, een contextzin met dat woord, en stamtijden of meervoudsvormen. In de experimentele conditie werd bij de morfologisch complexe items als eerste een tabblad getoond waarop affixinformatie aangeboden werd. De proefpersonen in de controle conditie kregen dit tabblad niet te zien. Een voorbeeld van deze affixinformatie:

Toevoegsel heeft twee delen:

*Toevoeg + sel*

Iets dat je hebt *toegevoegd*

- Een *toevoegsel* is iets dat je hebt *toegevoegd*.
- Een *probeersel* is iets dat je hebt *geprobeerd*.

Om begrijpelijkheid van het woordenboek te verzekeren werden in de omschrijvingen alleen woorden behorende tot de 2.000 meest frequente lemma's van het Nederlands gebruikt. Waar mogelijk was een afbeelding in het woordenboek opgenomen. De proefpersonen konden de woorden zo vaak aanklikken als zijzelf wilden.

Om ervoor te zorgen dat de nadruk voor de proefpersonen niet lag op het leren van onbekende woorden en om tekstbegrip te stimuleren, werd hen in navolging van Hulstijn en anderen (1996) gevraagd om per tekst drie open vragen te beantwoorden.

### 3.4 Procedure

Het experiment bestond uit twee sessies en werd op twee dagdelen tijdens de reguliere lessen in het computerlokaal van de betreffende scholen individueel uitgevoerd. Tijdens de eerste sessie maakten de studenten de woordenschattoets om een inschatting te maken van hun Nederlandse woordenschatkennis. Daarna werd hen gevraagd om achtergrondgegevens in te vullen en de stellingen over hun taalleerstijl af te maken. Ter afsluiting van het eerste deel werd op basis van het resultaat op de woordenschattoets de versie van de woordvormingtoets aangeboden die betrekking had op de makkelijke respectievelijk moeilijke teksten die ze in de tweede sessie voorgelegd zouden krijgen. Het eerste deel van het onderzoek nam gemiddeld anderhalf uur in beslag.

Tijdens de tweede sessie werden de studenten door de computer willekeurig toegewezen aan de experimentele- dan wel de controleconditie, op grond waarvan ze bij het aanklikken van een gemarkeerd woord wél of géén affixinformatie kregen in het woordenboek. Daarna lazen zij teksten voorzien van het digitale woordenboek, en beantwoordden zij de begripvragen. Tot slot maakten de studenten de afsluitende woordvormingtoets. Het tweede deel van het onderzoek nam gemiddeld ook anderhalf uur in beslag.

Voor alle proefpersonen is geregistreerd welke woorden ze hebben opgezocht, hoe vaak dat gebeurde en welke tabbladen ze aanklikten.

## 4 Resultaten

In Tabel 2 staan de scores op de woordvormingvoor- en natoets en de daarvan afgeleide leerwinst op de items die wel en die niet in de teksten voorkwamen, zowel voor de groep als geheel als voor de laag- en hoogtaalvaardigen afzonderlijk. *Leerwinst* is gedefinieerd als het relatieve aandeel in de natoets gekende items van het aantal bij de voormeting onbekende items (Appel & Vermeer, 1997).

Uit Tabel 2 valt af te lezen dat beide groepen vooruit zijn gegaan op zowel items die in de teksten voorkwamen als de items die niet in de teksten waren voorgekomen. De standaarddeviaties laten zien dat de variatie in beide groepen hoog is. Uit variantieanalyses (*GLM repeated measures*-procedure in SPSS, met de scores op de voor- en natoets als afhankelijke variabele, en hoog/laagtaalvaardigen als onafhankelijke variabele) bleek dat zowel de hoog- als de laagtaalvaardigen vooruitgang boeken op zowel de items die in de teksten voorkwamen ( $F(1,70) = 34,094; p < 0,001$ ), als de items die niet in de teksten voorkwamen ( $F(1,70) = 16,445; p < 0,001$ ). De interacties tussen de scores op de voor- en natoets en hoog-/laagtaalvaardigen bleken niet significant, noch voor de items die wel in de teksten voorkwamen, noch voor de items die niet in de teksten voorkwamen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de verschillende teksten goed afgestemd waren op het niveau van de hoog- respectievelijk laagtaalvaardigen.

De leerwinsten zijn vergelijkbaar met die welke in woordenschatonderzoeken gevonden worden (zie Appel & Vermeer, 1997; De Glopper, Fukkink, & Swanborn, 2000). De

leerwinst op de items die niet in de teksten voorkwamen, is zowel bij de laagtaalvaardigen als bij de hoogtaalvaardigen lager dan de leerwinst op de items die wel in de teksten voorkwamen. Uit een variantieanalyse met leerwinst op de tekstitems en niet-tekstitems als afhankelijke variabelen, en hoog-/laagtaalvaardigen als onafhankelijke variabele, bleek dat het verschil tussen de winst op de tekstitems en die op de items die niet in de teksten voorkwamen, significant was ( $F(1,70) = 4,547; p < 0,05$ ), maar niet de interactie tussen de winsten op beide groepen items en de hoog-/laagtaalvaardigen. Dat er ook op de items die niet in de teksten voorkwamen leerwinst is geboekt, is mogelijk te interpreteren als transfer van affixkennis, van items die ze wel in de tekst zijn tegengekomen naar items die ze niet in de teksten zijn tegengekomen. Gegeven het feit dat die leerwinst significant lager is dan de leerwinst bij de tekstitems, moet de mate van transfer niet erg groot ingeschat worden. Deze uitkomsten gelden voor zowel de hoog- als de laagtaalvaardigen: geen van de interacties waren immers significant.

Hiermee is de eerste onderzoeksvraag beantwoord: als de moeilijkheidsgraad van teksten goed afgestemd is op het niveau van de taalleerder, zijn er geen verschillen tussen tweede-taalverwerwers met een grote en een kleine woordenschat ten aanzien van de mate waarin het affix geleerd wordt en de mate waarin er transfer van affixkennis plaatsvindt. Deze uitkomsten maken het bovendien gerechtvaardigd om in het vervolg van onze analyses de hoog- en laagtaalvaardigen samen te voegen, ook al hebben zij (deels) verschillende toetsitems gemaakt. Zonder de

Tabel 2

Gemiddelde scores (en standaarddeviaties tussen haakjes) op de woordvormingvoor- en natoets en daarvan afgeleide leerwinst op items die wel ( $\min = 0, \max = 21$ ) en niet ( $\min = 0, \max = 21$ ) in de teksten voorkwamen

		Voortoets		Natoets		Leerwinst (%)	
		Tekstitems	Niet-tekstitems	Tekstitems	Niet-tekstitems	Tekstitems	Niet-tekstitems
Laagtaalvaardig	$n=36$	7,44 (3,14)	10,31 (4,10)	9,56 (3,70)	12,42 (5,06)	25,2 (32,63)	20,52 (39,81)
Hoogtaalvaardig	$n=36$	11,53 (2,58)	15,72 (3,56)	13,00 (2,26)	16,92 (3,28)	26,69 (46,41)	11,44 (46,71)
Totaal	$n=72$	9,49 (3,51)	13,01 (4,69)	11,28 (3,50)	14,67 (4,80)	25,98 (39,84)	15,98 (43,33)



manipulatie met de moeilijkheidsgraad van teksten zou het immers onterecht zijn geweest om de leerwinsten van leerders met zulke verschillen in woordenschat te relateren aan bijvoorbeeld het raadplegen van onbekende woorden in het woordenboek. Bij gelijke teksten voor iedereen zouden voor laagtaalvaardigen de teksten veel te moeilijk zijn, of voor hoogtaalvaardigen zouden ze geen onbekende woorden bevatten. Door beide groepen op niveau afgestemde teksten te laten lezen, konden beide groepen hun leerpotentieel benutten. Aangezien er geen bodem- noch plafond-effecten optraden, en voor beide groepen leerders de mate waarin het affix geleerd wordt en waarin er transfer van affixkennis plaatsvindt, gelijk is, kunnen we hoog- en laagtaalvaardigen in één groep samennemen.

Vervolgens is nagegaan of de vraag of tweede-taalverwerfers de kennis van taalstructuurregels wel belangrijk vinden (*rule formers*) of niet belangrijk vinden (*data gatherers*), een rol speelt bij de mate waarin zij het affix leren en bij de mate waarin er transfer van affixkennis optreedt. In Tabel 3 staan de scores op de woordvormingvoor- en natoets en de daarvan afgeleide leerwinst op de items die wel en niet in de teksten voorkwamen voor *rule formers* (zij die vinden dat taalstructuurregels helpen bij taalleren) en *data gatherers* (zij die de kennis van taalstructuurregels niet zinvol achten voor taalleren). Van elf proefpersonen is de voorkeur niet bekend, zodat er voor deze analyses maar 61 proefpersonen zijn. Tabel 3 is te zien dat de *rule formers* op de voortoets iets hoger scoren op zowel de tekstitems als de items die niet in de teksten voorkwamen. De leerwinst op de tekstitems is bij de *data gatherers* relatief hoog.

Omdat beide groepen leerders ook leerwinst boeken op de woorden die ze niet in de teksten zijn tegengekomen, lijkt het erop of zij de kennis van de affixen van de tekstitems overdragen naar woorden die weliswaar dezelfde affixen hebben, maar niet in de teksten voorkwamen (transfer). Om te meten of leerstijl (*rule formers* dan wel *data gatherers*) een factor is bij de leerwinst en transfer, zijn variantieanalyses gedraaid (*GLM repeated measures*-procedure in SPSS) met de scores op de woordvormingtoets als afhankelijke variabelen, en *rule former* dan wel *data gatherer* als onafhankelijke variabele. Uit deze analyses bleek dat beide groepen leerders vooruitgang boeken op de woordvormingtoets, zowel op de tekstitems ( $F(1,59) = 27,410$ ;  $p < 0,001$ ) als de niet-tekstitems ( $F(1,59) = 15,444$ ;  $p < 0,001$ ). De interactie is in beide analyses niet significant: beide groepen leerders boeken evenveel vooruitgang. Wanneer beide winsten met elkaar vergeleken worden, is er wel een significant lagere leerwinst op de niet-tekstitems dan op de tekstitems ( $F(1,59) = 5,354$ ;  $p < 0,05$ ). Dat geldt voor beide groepen: ook hier is de interactie tussen leerwinst op beide soorten items en leerstijl (*rule former* dan wel *data gatherer*) niet significant. Dat ook op de niet-tekstitems winst wordt geboekt, is te interpreteren als transfer van affixkennis. De mate van transfer kan echter niet groot genoemd worden, omdat de winst op de tekstitems significant lager is dan die op de niet-tekstitems. Ook zijn er geen (significante) verschillen tussen *rule formers* en *data gatherers*. Daarmee is de tweede onderzoeksvraag beantwoord.

De derde onderzoeksvraag heeft betrekking op de invloed van het raadplegen van

Tabel 3

Gemiddelde scores (en standaarddeviaties tussen haakjes) op de woordvormingvoor- en natoets en daarvan afgeleide leerwinst op items die wel ( $\min = 0$ ,  $\max = 21$ ) en niet ( $\min = 0$ ,  $\max = 21$ ) in de teksten voorkwamen, voor *rule formers* en *data gatherers*'

		Voortoets		Natoets		Leerwinst (%)	
		Tekstitems	Niet-tekstitems	Tekstitems	Niet-tekstitems	Tekstitems	Niet-tekstitems
<i>Data gatherers</i>	$n=13$	8,69 (1,89)	11,08 (4,31)	11,31 (3,01)	13,77 (4,57)	39,40 (29,79)	19,10 (42,04)
<i>Rule formers</i>	$n=48$	9,46 (3,67)	13,01 (4,69)	11,13 (3,67)	14,69 (4,89)	25,08 (40,14)	19,25 (41,55)

affix- en betekenisinformatie op de mate waarin affixen geleerd worden en er transfer van affixkennis optreedt bij tweede-taalverwervers. Allereerst bleek dat er tussen *rule formers* en *data gatherers* geen significante verschillen waren in de mate waarin ze de woorden aanklikten: in totaal gemiddeld 4,92 keer ( $SD = 4,50$ ) door *data gatherers*, en 5,79 keer ( $SD = 5,11$ ) door *rule formers*. Louter de betekenis raadpleegden zij precies evenveel in het woordenboek: *data gatherers* gemiddeld 2,08 keer ( $SD = 4,14$ ) en *rule formers* 2,04 ( $SD = 4,11$ ). Beide groepen leerders raadpleegden vaker de affixinformatie van een woord dan de betekenisinformatie: gemiddeld 3,75 ( $SD = 4,94$ ) voor de *rule formers*, en 2,85 ( $SD = 3,65$ ) voor de *data gatherers*, maar ook deze verschillen waren niet significant. Deze cijfers wijzen er overigens op dat de woorden in de teksten gemiddeld genomen maar weinig aangeklikt werden.

In Tabel 4 staan de scores op de voor- en natoetsen en de leerwinst voor de tekstitems en de niet-tekstitems voor proefpersonen die wel of geen affixinformatie raadpleegden. Omdat door een ontwerpfout in de software voor vier woorden geen affixinformatie geraadpleegd kon worden, zijn de scores op de betreffende toetsitems in onderstaande analyses niet meegenomen. Tabel 4 laat geen grote verschillen zien in de scores tussen degenen die wél, en die géén affixinformatie geraadpleegd hebben. De leerwinsten van degenen die wél affixinformatie geraadpleegd hebben, zijn hoger dan diegenen die géén affixinformatie hebben geraadpleegd. Die laatste groep

behaalde vooral op de niet in de teksten voorkomende items een lage leerwinst. De standaarddeviaties op de leerwinsten zijn echter bij beide groepen zeer hoog.

Uit de analyses (*GLM repeated measures*-procedure in SPSS) bleek dat zowel degenen die wel, als degenen die geen affixinformatie raadpleegden, significant vooruitgang boekten op de woordvormingtoets, zowel op de in de teksten voorkomende items ( $F(1,70) = 28,041$ ;  $p < 0,001$ ), als op de niet in de teksten voorkomende items ( $F(1,70) = 12,244$ ,  $p < 0,001$ ). In beide gevallen was de interactie tussen de mate van vooruitgang en het wel of niet raadplegen echter niet significant. Hoewel de terugval van de winst op de niet in de teksten voorkomende items bij degenen die geen affixinformatie geraadpleegd hebben, veel groter is dan bij degenen die die informatie wél geraadpleegd hebben (een verschil van 13% tegen 8,5%), is ook hier de interactie tussen wel of niet raadplegen en beide typen items niet significant, waarschijnlijk vanwege de hoge standaarddeviaties.

Wat betreft de mate van raadplegen van affix- dan wel betekenisinformatie (hoeveel woorden de proefpersonen in de teksten aanklikten), blijkt uit een correlatieve analyse dat de mate van raadplegen van affixinformatie samenhangt met de behaalde leerwinst op de niet-tekstitems ( $r = 0,32$ ;  $p < 0,01$ ). Hoe vaker affixinformatie geraadpleegd wordt, des te hoger is de behaalde leerwinst op de niet in de teksten voorkomende items. Met behulp van een meervoudige regressieanalyse is nagegaan wat de relatieve bijdrage

Tabel 4

Gemiddelde scores (en standaarddeviaties tussen haakjes) op de woordvormingvoor- en natoets en daarvan afgeleide leerwinst op items die wel en niet in de teksten voorkwamen, naar het wel of niet raadplegen van affixinformatie

		Voortoets		Natoets		Leerwinst (%)	
		Tekstitems	Niet-tekstitems	Tekstitems	Niet-tekstitems	Tekstitems	Niet-tekstitems
Wel affixinformatie geraadpleegd	$n=49$	9,80 (3,58)	13,33 (4,86)	11,65 (3,42)	15,18 (4,68)	27,92 (41,33)	19,30 (43,16)
Geen affixinformatie geraadpleegd	$n=23$	8,83 (3,37)	12,35 (4,32)	10,48 (3,62)	13,57 (4,97)	21,85 (37,00)	8,91 (43,81)
Totaal	$n=72$	9,49 (3,52)	13,01 (4,69)	11,28 (3,50)	14,67 (4,80)	25,98 (39,84)	15,98 (43,33)

Tabel 5

Meervoudige regressieanalyse (enter) voor de variabelen die leerwinst voorspellen op de items in de woordvormingtoets die in de teksten voorkwamen, voor de gehele onderzoeksgroep ( $n = 72$ )

	<i>B</i>	Standaard fout	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Raadplegen van affixinformatie	2,32	1,11	0,26	2,08	0,041
Raadplegen van betekenisinformatie	2,37	1,15	0,26	1,06	0,043

Tabel 6

Meervoudige regressieanalyse (enter) voor de variabelen die leerwinst voorspellen op de items in de woordvormingtoets die niet in de teksten voorkwamen, voor de gehele onderzoeksgroep ( $n = 72$ )

	<i>B</i>	Standaard fout	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Raadplegen van affixinformatie	3,86	1,18	0,40	3,29	0,002
Raadplegen van betekenisinformatie	1,95	1,21	0,19	1,60	0,113

is van de mate van raadplegen van affixinformatie dan wel alleen betekenisinformatie aan de leerwinst die tweede-taalverwerwers boeken op de items in de woordvormingtoets. Daarbij zijn degenen die zowel affixinformatie als betekenisinformatie raadpleegden bij een woord, gerekend tot degenen die affixinformatie geraadpleegd hadden. In Tabel 5 en Tabel 6 staan voor de tekstitems respectievelijk niet-tekstitems de uitkomsten van de meervoudige regressieanalyses.

Uit de meervoudige regressieanalyse van de items die in de teksten voorkwamen, komen zowel de mate van raadplegen van affixinformatie als van raadplegen van betekenisinformatie als significante determinanten van leerwinst op de woordvormingtoets naar voren ( $R = 0,29$ ). Met andere woorden: voor de leerwinst op de items die in de teksten voorkwamen maakt het niet uit of er betekenis- dan wel affixinformatie is geraadpleegd. Voor de winst op de items die niet in de teksten voorkwamen, is echter de mate van raadplegen van affixinformatie (bij de items die wel in de teksten voorkwamen) de enige significante determinant ( $R = 0,37$ ; zie Tabel 6).

Samenvattend komt uit de meervoudige regressieanalyses voor tekst- en niet-tekstitems naar voren dat de mate van raadplegen van affixinformatie de grootste voorspellende waarde heeft voor de winst op de woordvormingtoets. De winst op de items die in de teksten voorkwamen, wordt ook bepaald door het raadplegen van betekenisinformatie, maar bij de items die niet in de teksten voorkwamen is alleen de mate van raadplegen van affixinformatie bepalend. Dat is ook af te lezen uit Tabel 4, waar degenen die geen

affixinformatie geraadpleegd hadden, een lagere winst hadden op de items die niet in de teksten voorkwamen, en uit de significante correlatie tussen de mate van raadplegen van affixinformatie en de behaalde leerwinst op de niet-tekstitems ( $r = 0,32$ ,  $p < 0,01$ ). Deze uitkomsten wijzen op transfer van kennis over affixen van items die geraadpleegd waren in de teksten, naar andere items met dezelfde typen affixen, maar die niet in de teksten voorgekomen waren. Hiermee is de derde onderzoeksvraag beantwoord.

## 5 Conclusies en discussie

In dit onderzoek is bij volwassen tweede-taalverwerwers nagegaan wat het gebruik en het effect is van een digitaal woordenboek met informatie over woordvormingregels bij het lezen van teksten. Er is gekeken of er verschillen waren tussen NT2-leerders met een grote en een kleine woordenschat in de mate waarin affixen geleerd worden en de mate waarin er transfer van affixkennis plaatsvindt naar woorden met dezelfde affixen, maar die ze niet in de teksten tegengekomen waren. Daarbij is ook onderzocht of de vraag of tweede-taalverwerwers de kennis van taalstructuurregels wél belangrijk vinden (*rule formers*) of niet belangrijk vinden (*data gatherers*), een rol speelde bij de mate waarin het affix geleerd wordt en bij de transfer van affixkennis. Ten slotte is onderzocht of de mate van raadplegen van affix- en betekenisinformatie een rol speelde bij de leerwinst en de transfer van affixkennis.

De tweede-taalverwerwers in dit onder-

zoek boeken significant vooruitgang op de woordvormingtoets. De leerwinst op de tekst-items bedraagt 26 procent, op de niet-tekst-items 16 procent. Dit is vergelijkbaar met andere onderzoeken (Horst, Cobb, & Nicolae, 2005; Laufer & Hill, 2000). Een meta-analyse van twintig studies naar incidenteel woordleren tijdens lezen (De Glopper, Fukkink, & Swanborn, 2000) laat zien dat leerlingen ongeveer 15 procent van de onbekende woorden leren die ze tegenkomen, waarbij de woordleerkansen bij oudere lezers groter zijn, met 33 procent bij een lezer van achttien jaar (ibidem, p. 355). De leerwinsten lijken lager dan de scores in de onderzoeken van Knight (1994) of Chun en Plass (1996) naar het incidenteel leren van woorden bij het lezen van teksten met een woordenboek. Knight (1994) vond scores die varieerden van 51 tot 55 procent. Chun en Plass (1996) vonden in een vergelijkbaar onderzoek zelfs scores van 77 procent. In deze onderzoeken is echter geen voortoets afgenomen. Hun *leerwinst* is alleen gebaseerd op een posttest, waarbij werd aangenomen dat alle doelwoorden vooraf onbekend waren. Wanneer de kennis van de woorden productief getoetst wordt (zoals in Hulstijn et al., 1996), worden doorgaans lagere scores gevonden.

Wanneer er een onderscheid gemaakt wordt tussen leerders met een grote en met een kleine woordenschat, zijn geen verschillen voor de mate waarin vooruitgang geboekt wordt op zowel tekst- als niet-tekstitems, noch in de transfer van affixkennis naar woorden die niet in de teksten voorkwamen. Dat er geen verschil gevonden wordt tussen hoog- en laagtaalvaardigen wijst erop dat dankzij het gebruik van op hun woordenschatniveau afgestemde teksten – alle leerders kregen teksten waarvan de lemma-dekking tussen de 85 en 92 procent was – de leerwinst niet positief of negatief beïnvloed wordt door de grootte van hun woordenschat. Dit is een van de sterke voordelen van een adaptieve elektronische leeromgeving waarin de moeilijkheidsgraad van teksten automatisch afgestemd kan worden op het taalvaardigheidsniveau van een leerder.

Vervolgens is onderzocht in hoeverre de vraag of tweede-taalverwerfers de kennis van taalstructuurregels wél belangrijk vinden

(*rule formers*) of niet belangrijk vinden (*data gatherers*), een rol speelde bij de mate waarin het affix geleerd wordt en bij de transfer van affixkennis. De *rule formers* raadpleegden vaker dan de *data gatherers* de affixinformatie bij de woorden, maar dit verschil was niet significant. Beide groepen leerders gaan significant vooruit op de woordvormingtoets, zowel op de tekstitems als op de items die niet in de teksten voorkwamen. Dit is te interpreteren als transfer van affixkennis. Deze transfer kan echter niet sterk genoemd worden aangezien de leerwinst op de niet-tekstitems significant lager is dan die op de tekstitems. Waarom de transfer zo gering is, is onduidelijk. De taalvaardigheid van veel proefpersonen was mogelijk nog niet ver genoeg gevorderd om de gegeven affixinformatie een vruchtbare bodem te geven (Bienfait, 2002). Daarnaast weten we niet in hoeverre de proefpersonen de affixinformatie echt gelezen hebben, aangezien alleen het al dan niet aanklikken van het tabblad is geregistreerd. Bovendien klikten zij de tabbladen met affixinformatie niet vaak aan: gemiddeld in totaal slechts 3,4 keer.

Wat betreft het gebruik van woordenboekinformatie werden er geen grote verschillen gevonden tussen de scores van degenen die wél, en die géén affixinformatie geraadpleegd hadden: beide groepen gingen significant vooruit. Kennelijk hebben de leerders impliciet de nodige kennis verworven door het louter tegenkomen van de affixen in de teksten; door de manipulatie zaten er relatief veel affixen in de betreffende teksten. De leerwinsten van degenen die affixinformatie raadpleegden waren wel hoger dan van hen die alleen betekenisinformatie raadpleegden, maar niet significant. Degenen die geen affixinformatie geraadpleegd hadden, hadden met name een lagere winst op de items die niet in de teksten voorkwamen. Uit de correlatieve analyses bleek een significante samenhang tussen de mate van raadplegen van affixinformatie en de behaalde leerwinst op de niet-tekstitems, hetgeen wijst in de richting van transfer van affixkennis. De conclusie dat een deel van de leerwinst vooral veroorzaakt wordt door het raadplegen van affixinformatie, wordt versterkt door de resultaten die de meervoudige regressieanaly-

ses opleverden. Bij de tekstitems werd de leerwinst verklaard door de mate van raadplegen van zowel affixinformatie als betekenisinformatie. Bij de items die niet in de teksten voorkwamen werd de leerwinst alleen verklaard door het raadplegen van affixinformatie bij de items die wél in de teksten voorkwamen. Ook deze uitkomst is te interpreteren als transfer van affixkennis, die de tweede-taalverwerwers hebben opgedaan bij het raadplegen van affixinformatie bij de tekstitems en overgedragen naar de niet in de teksten voorkomende woorden met dezelfde affixen. Algehele conclusie moet dan ook zijn dat zowel door het impliciet tegenkomen van de affixen in de teksten, als door het raadplegen van de woordenboekinformatie de kennis van de affixen is toegenomen.

De proefpersonen maakten relatief weinig gebruik van het woordenboek: in de drie teksten samen gemiddeld ruim vijf maal. In eerder onderzoek bij een vergelijkbare doelgroep van 46 volwassen tweede-taalleerders op roc's (Hootsen, Van der Werf, & Vermeer, 2007) zochten de proefpersonen gemiddeld acht woorden op in drie teksten samen. Iets meer van de helft daarvan kenden zij al volgens een eerder afgenomen toets. Iets minder dan de helft (3,6 woorden) kenden zij niet, en dat is slechts eenderde van de woorden die zij niet kenden in die teksten. Het is onduidelijk waarom zij de hen onbekende woorden niet opzochten. Ook in ander onderzoek met elektronische leeromgevingen maken proefpersonen minder gebruik van het woordenboek of andere *online tools* (concordanties, cloze-taken, hypertext, quizzen) dan de makers vaak wenselijk achten, te meer daar er wel positieve verbanden worden gevonden tussen het opzoeken en het onthouden van woorden. Peters (2007) laat zien dat het mogelijk is het opzoekgedrag te manipuleren door leerders vooraf te vertellen dat ze een toets krijgen, maar voor het totaal aantal keren dat proefpersonen klikten, maakte ook die instructie niet veel verschil, noch voor de retentie van de woorden. Individuele voorkeuren bleken veel meer bepalend te zijn voor aanklikgedrag: ongeacht de instructie zochten sommige leerders heel veel woorden op, terwijl anderen er de voorkeur aan gaven de tekst skimmend door te nemen.

Het zou heel goed mogelijk kunnen zijn dat de individuele voorkeuren (samenhangend met de leerstrategieën, leerstijlen of leergewoonten die leerders hebben) ertoe leiden dat Peters (2007) in haar onderzoek geen verschillen in retentie vond tussen degenen die veel woorden opzochten en degenen die dat niet deden, en dat wij in ons onderzoek geen verschillen in leerwinst vonden tussen degenen die affixinformatie raadpleegden en degenen die dat niet deden. Beide groepen leerders hebben het meeste succes met hun eigen strategie: opzoeken of niet. In ons onderzoek hebben we alleen de vraag voorgelegd en onderzocht of men taalstructuurregels al dan niet zinvol acht. Het is wenselijk meer strategieën van taalleren te operationaliseren en het gebruik en effect ervan bij leerders te onderzoeken om tot adaptieve e-learning-systemen te komen die meer tegemoet komen aan de individuele preferenties en leerstijlen van taalleerders.

## Literatuur

- Appel, R., & Vermeer, A. (1997). Mnemosyne en de woorden. Of: onthouden leerlingen de woorden die ze krijgen aangeboden? *Spiegel*, 15 (3), 42-59.
- Bienfait, G. N. (2002). *Grammatica-onderwijs aan allochtone jongeren*. Dissertatie. Groningen, Nederland: Rijksuniversiteit Groningen.
- Blöchl, M., Rumetshofer, H. & Wöss, W. (2003). Individualized e-learning systems enabled by a semantically determined adaptation of learning fragments. In *Proceedings of the 14th international workshop on database and expert system applications* (pp. 640-645).
- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Burnage, G. (1990). *CELEX – A guide for users*. Nijmegen, Nederland: Centre for Lexical Information, University of Nijmegen.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp.189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chun, D. M., & Plass, J. L. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition.

- The Modern Language Journal*, 80, 183-198.
- Coenen, M. (1988). *Woordvormingsonderwijs en de uitbreiding van de passieve Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen*. Doctoraalscriptie. Tilburg, Nederland: Katholieke Universiteit Brabant.
- Ehrman, M., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31, 393-415.
- Ellis, N. C. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Eversteijn, N. (1997). *'Wij zijn alleenstandig.'* Een exploratief onderzoek naar leerstrategieën van BE-cursisten die zelfstandig werken met Indiflex. Doctoraalscriptie. Tilburg, Nederland: Katholieke Universiteit Brabant.
- Fowler, A. E., & Liberman, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157-187). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Gathier, M., & Kruyf, D. de. (2001). *Verder lezen. Leesteksten voor anderstaligen* (pp. 135-137, 167-168). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Ghinea, G., & Chen, S.Y. (2003). The impact of cognitive styles on perceptual distributed multimedia quality. *British Journal of Educational Technology*, 34, 393-406.
- Glopper, K. de, Fukkink, R., & Swanborn, M. (2000). Incidenteel woorden leren tijdens het lezen. *Pedagogische Studiën*, 77, 349-364.
- Hatch, E. (1974). Second language learning-universals? *Working Papers on Bilingualism*, 3, 1-17.
- Hazenberg, S. (1994). *Een keur van woorden – De wenselijke en feitelijke receptieve woordenschat van anderstalige studenten*. Dissertatie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Hootsen, G. J., Werf, R. van der, & Vermeer, A. (2007). *E-learning op maat: automatische geïndividualiseerde materiaalselectie in het tweede-taalonderwijs. Toegepaste TaalWetenschap in Artikelen*, 78, 119-130.
- Horst, M., Cobb, T., & Nicolae, I. (2005). Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database. *Language Learning & Technology*, 9, 90-110.
- Hulstijn, J., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and recurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80, 327-339.
- Jones, L. (2004). Testing L2 vocabulary recognition and recall using pictorial and written test items. *Language Learning & Technology*, 8, 122-143.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78, 285-299.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kuiken, F. (1993). Heeft grammatica-onderwijs aan allochtone cursisten zin? *Les: Tijdschrift Volwassenen Educatie*, 2, 1-7.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension. In P.J.L. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 126-132). Houndmills, Verenigd Koninkrijk: Macmillan Academic and Professional Ltd.
- Laufer, B., & Hill, M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a call dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3, 58-76.
- Liu, Y., & Ginther, D. (1999). Cognitive styles and distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2, 3.
- Mondria, J. A. (1996). *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs: De effecten van context en raden op de retentie*. Dissertatie. Groningen, Nederland: Rijksuniversiteit Groningen.
- Montens, F., Sciarone, A. G., & Grezel, J. E. (2001). *De Delftse methode. Nederlands voor buitenlanders*. Amsterdam: Boom BV.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies:*

- What every teacher should know. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Peters, E. (2007). Manipulating L2 learners' online dictionary use and its effect on L2 word retention. *Language Learning and Technology*, 11, 36-58.
- Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R.E., & Leutner, D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second-language multimedia learning environment. *Journal of Educational Psychology*, 90, 25-36.
- Ridder, I. de. (2002). Visible or invisible links: does the highlighting of hyperlinks affect the incidental vocabulary learning, text comprehension, and the reading process? *Language Learning & Technology*, 6, 123-146.
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles – An overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Riding, R., & Grimley, M. (1999). Cognitive style, gender and learning from multi-media materials in 11-year-old children. *British Journal of Educational Technology*, 30, 43-56.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Rutherford, W., & Sharwood Smith, M. (1988). *Grammar and second language teaching. A book of readings*. New York: Newbury House Publishers.
- Sadler-Smith, E. (1996). Learning styles and instructional design. *Innovations in Education and Training International*, 33, 185-193.
- Sadler-Smith, E., & Riding, R. (1999). Cognitive style and instructional preferences. *Instructional Science*, 27, 355-371.
- Strating, H., & Vermeer, A. (2000). De digitale klas; over (in-)efficiëntie van het inzetten van multimediale software in het tweede-taalonderwijs. *Spiegel*, 17/18 (3/4), 151-162.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*, 36, 17-34.
- Vázquez, J., & Esch, K. van. (1998). Leerstrategieën bij volwassen leerders van Spaans. *Levende Talen*, 531, 322-326.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw: Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*. Tilburg, Nederland: Tilburg University Press.
- Watanabe, Y. (1997). Input, intake, and retention. Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287-307.
- Wesche, M. B., & Paribakht, T.S. (2000). Reading-based exercises in second language vocabulary learning: an introspective study. *The Modern Language Journal*, 84, 196-213.

Manuscript aanvaard: 23 november 2007.

## Auteurs

**I.I.C.M. de Milliano** is studente van de Research Master Language & Communication aan de Universiteit van Tilburg (UvT).

**A. Vermeer** is universitair docent aan de Faculteit Geesteswetenschappen van de UvT.

**G.J. Hootsen** en **R. van der Werf** zijn promovendi werkzaam aan de UvT in het NWO-PROJECT Models of Adaptive Second Language Acquisition.

Correspondentieadres: Anne Vermeer, Geesteswetenschappen, Universiteit van Tilburg, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg, email: [Anne.Vermeer@uvt.nl](mailto:Anne.Vermeer@uvt.nl).

## Abstract

### **Affix information, dictionary use, and transfer of second language learners in an adaptive electronic learning environment**

The use of a dictionary with affix information is explored with 72 adult second language learners of Dutch reading texts in an adaptive e-learning environment. In a pretest-treatment-posttest design the learners' knowledge of words with affixes that they had encountered in the texts was investigated, the transfer of this knowledge to other words, and whether the frequency of dictionary use played a role in learning improvement and the transfer of knowledge about the affixes. The study revealed that both learners with a small and a large vocabulary made significant progress, as a result of the use of an e-learning environment in which the difficulty of the texts was adapted to the level of the learners' vocabulary. All learners showed learning improvement, too, on items that they had not encountered in the texts. Those who did look up affix information in the dictionary, had higher scores on the items that were not in the texts. The outcomes can be interpreted as transfer of affix knowledge, acquired in looking up words that were in the texts, and transferred to other words with the same affixes.



# Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs

K. Ballet & G. Kelchtermans

## Samenvatting

De voorbije jaren hebben leerkrachten tal van veranderingen op zich zien afkomen. Vele van deze verwachtingen grijpen diep in op de dagelijkse praktijk van leerkrachten en gaan gepaard met toenemende werkdruk. In dit artikel rapporteren we over een onderzoek waarin de relatie tussen de veranderingsooproepen enerzijds en de beleving van de beroepssituatie door de leerkrachten anderzijds ontrafeld wordt. Meer bepaald wordt blootgelegd hoe processen van interpretatie en betekenisgeving binnen de specifieke culturele en structurele werkcondities van een concrete school de feitelijke impact van de veranderingen bepalen. Vanuit een kwalitatief-interpretatieve benadering werd een meervoudige *case study design* opgezet en uitgevoerd in Vlaamse basisscholen. Het onderzoek vormt een verdieping en verfijning van de oorspronkelijke intensificatiethese van Apple (1986). Als bijdrage tot de theorievorming over de werkcondities van leerkrachten (*teachers' work lives*) schuiven de auteurs als centrale notie het begrip *ervaring van intensificatie* naar voren. De analyse reveleert onder meer de complexe mediërende processen van bufferen en filteren door de werkcondities ten aanzien van oproepen tot verandering en nieuwe verwachtingen en laat ook zien welke centrale rol het professioneel zelfverstaan van de betrokken leerkrachten daarin speelt.

## 1. Inleiding

Leerkrachten en scholen hebben de voorbije decennia heel wat veranderingen op zich af zien komen. De overheid lanceert allerlei hervormingen en vernieuwingen. Maar ook ontwikkelingen in de samenleving leiden tot nieuwe opdrachten (curriculumaanpassingen, gezondheidsopvoeding, drugspreventie, ...). Vragen en verwachtingen van ouders zijn daarbij eveneens een belangrijke bron van

veranderingen. Deze veranderingen en verwachtingen grijpen vaak diep in op de dagelijkse praktijk van leerkrachten. Er lijkt steeds meer te moeten gebeuren. Klachten over toegenomen werkdruk zijn niet van de lucht. In ons onderzoek richten we ons op de vraag wat deze ontwikkelingen concreet betekenen voor de betrokken leerkrachten? Hoe gaat men ermee om en waarom op die manier? Wat zijn de gevolgen voor de werkcondities die de dagelijkse context uitmaken waarbinnen leerkrachten – en bij uitbreiding schoolteams – hun beroep uitoefenen.

### 1.1 Conceptueel kader

Dit artikel vormt de derde en laatste bijdrage over ons onderzoeksproject naar de beroepsbeleving van leerkrachten basisonderwijs (Ballet, 2007). Dat project verliep in verschillende rondes, waarbij – geïnspireerd door de gefundeerde theoriebenadering (Glaser & Strauss, 1967) – gaandeweg onze inzichten over de ervaring van intensificatie gestalte kregen.

Uitgangspunt van ons onderzoek was het werk van Michael Apple over de intensificatie van het lerarenberoep. Ruim twee decennia geleden leverde Apple (1986) met de zogenaamde intensificatiethese een krachtige aanzet tot een theoretische verklaring voor de veranderingen in de werkcondities van leerkrachten. Hij argumenteerde dat door de groeiende eisen en verwachtingen van overheid en samenleving de druk op scholen en leerkrachten verhoogd wordt. Het onderwijsbeleid wordt steeds meer gedreven door een economische logica, waarin de normen van efficiëntie en effectiviteit een steeds prominere en meer exclusieve plaats innemen. In functie daarvan worden het ontwerpen van onderwijstaken en het uitvoeren ervan steeds meer ontkoppeld. Doelstellingen worden steeds meer gedefinieerd door instellingen buiten de scholen (vaak in de vorm van lijsten met gedragsmatig geformuleerde competenties), waardoor de betrok-

kenheid van de leerkrachten bij het proces van curriculumplanning steeds verder verminderd wordt (zie ook Apple & Jungck, 1996). Deze evolutie naar meer uitvoerende taken impliceert volgens Apple een proces van *de-professionalisering*.

Tegelijkertijd worden leerkrachten onderworpen aan meer controle en verantwoordingsplicht. Het resultaat is wat Apple noemt een *intensificatie* van het lerarenberoep, die gepaard gaat met een groeiende externe prestatiedruk op leerkrachten doordat ze meer en meer verschillende (opgelegde) beroepstaken moeten uitvoeren, zonder hiervoor over voldoende tijd en middelen te beschikken. Zo ontstaat er minder ruimte voor creativiteit in de klas, voor collegiale relaties en voor het privé-leven. Deze verschuiving heeft een emotioneel belastende impact op leerkrachten en kan leiden tot een chronische overbelasting (zowel tijdens de werkdag als erbuiten). Verder gaat ze gepaard met *de-skilling*: het verlies van bepaalde beroepsvaardigheden doordat die feitelijk minder belangrijk worden enerzijds en door de toename van de routinematige (en vaak administratieve) uitvoeringstaken in het beroep anderzijds.

In de jaren 80 en 90 van de vorige eeuw werd de intensificatiethesis in diverse onderzoeken empirisch verkend, getoetst en verder ontwikkeld. Een systematische literatuuranalyse van dit onderzoek leidde ons tot de conclusie dat Apple's these op drie punten verfijning behoeft (Ballet & Kelchtermans, 2004a; Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006). Ten eerste is er in de originele intensificatiethesis enkel sprake van externe eisen en verwachtingen ten aanzien van leerkrachten, terwijl er in feite een veelheid aan intensificatiebronnen blijkt te opereren, zowel bij leerkrachten zelf als in de schoolorganisatie. Ten tweede verloopt de impact van de externe verwachtingen niet rechtstreeks, maar wordt ze gemedieerd, zowel door persoonlijke betekenisgeving van de leerkrachten als door specifieke kenmerken van de school. Tot slot blijkt de impact van intensificatie niet eenduidig negatief en dient deze meer gedifferentieerd bekeken te worden.

In de tweede onderzoeksrunde werden deze drie aanpassingen en preciseringen van de intensificatiethesis empirisch getoetst in

een gevalstudie in een Vlaamse basisschool, Zomervlucht (Ballet & Kelchtermans, 2004b). Door de klemtoon die we legden op de betekenisgeving door de betrokkenen ("wat betekent het voor de leerkrachten?") introduceerden we de notie *ervaring van intensificatie*. Tegelijkertijd maakte deze empirische verkenning duidelijk dat voor een goed begrip van de huidige werkcondities van leerkrachten en hun impact het nodig is, dat men in het onderzoek expliciet oog heeft voor het voortdurende en complexe samenspel tussen de individuele leerkracht, de schoolorganisatorische werkcondities en de eisen die ten aanzien van de leerkrachten en de scholen geformuleerd worden.

De inzichten uit de gevalstudie van Zomervlucht werden in een volgende onderzoeksrunde verder empirisch verkend en verfijnd in drie bijkomende gevalstudies. Hierbij stonden volgende vragen centraal:

- (1) Welke veranderingen ervaren leerkrachten in hun werkcondities?
- (2) Welke processen mediëren (op welke wijze) de betekenis van deze veranderingen?
- (3) Hoe gaan leerkrachten om met deze veranderingen in hun werkcondities?

Met deze onderzoeksvragen willen we niet enkel de beroepsbeleving beschrijven, maar vooral begrijpen waarom leerkrachten hun werkcondities op die wijze ervaren.

## 2. Methodologie

In onze benadering van de werkcondities van leerkrachten stond hun beleving centraal: hoe interpreteren leerkrachten de (veranderde) werkcondities en hoe bepaalt deze betekenisgeving hun concrete handelen in die context? Die interpretatie werd altijd opgevat als het dynamisch resultaat van de voortdurende en betekenisvolle interacties van de leerkracht met zijn/haar schoolorganisatorische context. Daarom kozen we uitdrukkelijk voor een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksmethodologie (Kelchtermans, 1999). We werkten meer bepaald met een meervoudige *case study design* met vier cases van basisscholen (Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994).

We combineerden verschillende dataver-

zamelingsmethoden. De centrale methode was het semi-gestructureerde interview. Voorafgaand aan het interview kregen de respondenten een voorbereidende vragenlijst, bestaande uit drie delen. Naast achtergrondgegevens, vroegen we enerzijds naar een metafoor om de huidige beroepssituatie te beschrijven en anderzijds naar drie veranderingen in hun beroepscontext. De vragen fungeerden als voorbereiding op het interview waarin de beroepsbeleving systematisch besproken werd. In het interview stond immers de persoonlijke ervaring van de (veranderingen in de) huidige werkcondities en de betekenis van de mediërende processen op school centraal. Dit interview bevatte ondermeer een systematische verkenning van de gerapporteerde veranderingen, vragen over de motivatie en tevredenheid over de huidige werkcondities, de exploratie van de metafoor en tot slot stellingen in verband met de beroepsbeleving in relatie tot algemene, maatschappelijke evoluties. Deze interviews met individuele respondenten hadden een gemiddelde duur van 1,5 tot 2 uur.

Met het oog op triangulatie gebruikten we, complementair aan het semi-gestructureerde interview, de methode van observatie en documentenanalyse. De observatie (gedurende een week) richtte zich niet op de individuele leerkrachten, maar vooral op het schoolorganisatorisch functioneren, om zo zicht te krijgen op de mediërende factoren en processen op schoolniveau. In functie daarvan voerden we ook een documentenanalyse uit op een aantal relevante schriftelijke bronnen (bijv. het schoolwerkplan, verslagen van teamvergaderingen, websites en schoolfolders, communicatiekanalen voor de ouders, enz.). Tot slot werd ook de schoolleider geïnterviewd om de informatie over de schoolorganisatorische context te toetsen en adequaat te interpreteren.

De data werden verwerkt in een getrapte interpretatieve analyse in drie fasen: analyse van het individuele verhaal van de leerkracht, systematische analyse van alle verhalen van eenzelfde school, en een vergelijkende analyse van de vier cases (zie onder meer, Kelchtermans, 1999).

Eerst vond er een analyse per respondent plaats. Alle interviews werden op klankband

opgenomen, letterlijk getranscribeerd en vervolgens interpretatief gecodeerd. Dit mondde uit in een synthesesetkist waarin alle relevante gegevens per respondent op een gestructureerde wijze samengebracht werden. We hanteerden hierbij een vaste rubriekenstructuur, die onder meer was ingegeven door de drie verfijningen van de originele intensificatiethesis (zie Ballet & Kelchtermans, 2004a). Zo verkregen we de relevante informatie in een overzichtelijke en hanteerbare vorm, die dezelfde was voor alle respondenten. Dit maakte in een latere fase de vergelijking tussen leerkrachten mogelijk.

Door de uniforme en gestructureerde opbouw van de tekst werd het mogelijk om de verhalen van de leerkrachten van één school samen te brengen in een omvangrijk gevalstudierapport om vervolgens een systematische analyse van de school (“verticale analyse”) te maken. In deze schoolanalyse werden ook observatiegegevens en gegevens uit de documentenanalyse opgenomen. Tot slot vond een vergelijkende (“horizontale”) analyse van de vier schoolverhalen plaats.

Zowel voor de verticale als horizontale analyse gebruikten we de techniek van de *voortdurend vergelijkende analyse* (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998), waarbij voorlopige conclusies steeds weer getoetst werden aan de verhalen van de andere respondenten binnen de gevalstudie, het conceptuele kader en *sensitizing concepts* (Glaser & Strauss, 1967). Dit zijn globale richtinggevende concepten, die onder meer door de literatuurstudie en het pilootonderzoek (Ballet & Kelchtermans, 2004a; 2004b) steeds verder gepreciseerd en verfijnd werden. In het cyclische proces van lezen, interpreteren en controleren, lag de klemtoon op het interpreteren en het begrijpen van patronen en mechanismen (voorlopige conclusies verfijnen of verifiëren) in verband met de beroepsbeleving van leerkrachten. Daarbij werkten we niet enkel met het bestaande conceptuele kader, maar verzamelden we opnieuw (en gericht) nieuwe literatuur om de inzichten uit de interpretatieve analyse te vergelijken met en terug te koppelen naar ander onderzoek. De interpretatieve analyse impliceerde dus ook een volgehouden dialoog met het werk van andere auteurs. Daarom zullen

bij de bespreking van de resultaten voortdurend verwijzingen gemaakt worden naar de onderzoeksliteratuur.

### 3. Resultaten<sup>1</sup>

#### 3.1 Voorstelling van de scholen<sup>2</sup>

Voor de selectie van de scholen volgden we het principe van *theoretical sampling* (Glaser & Strauss, 1967). De keuze van de cases werd gemaakt op basis van conceptuele interesse en niet met het oog op representativiteit. We selecteerden cases die fungeerden als contrast- of verdiepingcases om voorlopige conclusies uit de literatuurstudie (Ballet &

Kelchtermans, 2004a) en voorafgaande gevalsstudies (Ballet & Kelchtermans, 2004b) op hun houdbaarheid te toetsen (Merriam, 1998). Zo werd de case van de Lelie geselecteerd, nadat in Zomervlucht het intensifiërende karakter van het uitblijven van een coherent implementatiebeleid duidelijk werd. De Lelie werd immers gekenmerkt door een duidelijke visie op onderwijs, de wijze waarop men die als schoolteam wilde realiseren en de plaats die veranderingen daarbij innemen.

In elke school interviewden we minstens vier klasleerkrachten (met minimum 10 à 15 jaar beroepservaring), de schoolleider en een leerkracht met een niet-klasgebonden taak. In Tabel 1 volgt een overzicht van de respon-

Tabel 1

*Overzicht van de respondenten per case*

<b>Schoolnaam</b>	<b>Aantal leerlingen</b>
Zomervlucht	Aantal leerlingen: > 400 Aantal leerkrachten: 24
<b>Functie respondenten</b>	<b>Naam respondenten</b>
Schoolleider	Dirk
Leerkracht 6 <sup>de</sup> klas en beleidsondersteuner	Wim
Leerkracht lager onderwijs	Katleen, Kristien, Kim
<b>Schoolnaam</b>	<b>Aantal leerlingen</b>
De Lelie	Aantal leerlingen: 240 Aantal leerkrachten: 15
<b>Functie respondenten</b>	<b>Naam respondenten</b>
Schoolleider	Ludo
Kleuterleidster	Liliane
Kleuterleidster, GOK-leerkracht en leerkracht 'kleuterturnen'	Liesbeth
Leerkracht lager onderwijs	Lea, Linda, Laura
Taakleerkracht en GOK-leerkracht lager onderwijs	Lucie
<b>Schoolnaam</b>	<b>Aantal leerlingen</b>
De Rozelaar (2 vestigingsplaatsen: Rank en Reigersbek)	Aantal leerlingen: > 250 Aantal leerkrachten: 9 (Rank) + 6 (Reigersbek)
<b>Functie respondenten</b>	<b>Naam respondenten</b>
Schoolleider	Rita
Beleidsondersteuner	Renate
<i>Vestigingsplaats Rank</i>	
Kleuterleidster	Renée
Leerkracht lager onderwijs	Rosa, Rianne, Ruth
<i>Vestigingsplaats Reigersbek</i>	
Kleuterleidster	Renilde
<b>Schoolnaam</b>	<b>Aantal leerlingen</b>
De Viindertuin	Aantal leerlingen: > 600 Aantal leerkrachten: 32
<b>Functie respondenten</b>	<b>Naam respondenten</b>
Schoolleider	Victor
Taakleerkracht	Vera
Kleuterleidster	Vicky, Valerie
Leerkracht lager onderwijs	Vincent, Veerle, Viviane

denten per case. Een beknopte schets van elke schoolcase is in appendix toegevoegd.

### **3.2 Gezagsvolle oproepen tot verandering**

De leerkrachten in de gevalsstudies ervaren *diverse, talrijke en gelijktijdige veranderingen* in hun werkcondities. Zoals blijkt uit eerdere bijdragen, is er een veelheid van potentiële bronnen voor intensificatie (Ballet & Kelchtermans, 2004a; 2004b). Of en in welke mate die veranderingen een impact hebben op de leerkrachten en hun beroepspraktijk hangt af van hun (toegekende) autoriteit. De ervaring van intensificatie gaat immers samen met de ervaring dat het appel tot verandering niet of moeilijk genegeerd kan worden. Een *gezagsvolle oproep tot verandering* appelleert immers aan bepaalde waarden en normen die door de betrokken leerkrachten als wezenlijk, noodzakelijk of toch minstens legitiem beschouwd worden. Op die manier krijgt de oproep een grote autoriteit en kan hij dus moeilijk genegeerd worden.

Zo ervaren leerkrachten vele oproepen van externe instanties als dwingend, bijvoorbeeld wanneer ze komen van de overheid, koepelorganisatie van schoolbesturen, schoolbesturen, ouderverenigingen. Het is merkwaardig om vast te stellen dat leerkrachten de bron van de oproep vaak helemaal niet precies kunnen benoemen, maar ze toch ervaren als onontkoombaar. Dat blijkt uit de veelgebruikte, verwijzing naar “hogehand”, een vage aanduiding van een overheid, “een instantie” boven de individuele leerkracht of school die beschouwd wordt als “gemachtigd” om eisen te stellen. Ze worden vaak aangeduid als afkomstig van “het ministerie” of “de inspectie”, ook al komen ze niet letterlijk van deze instanties. Ondanks de vaagheid krijgt de oproep toch een dwingend karakter, waar verder weinig vragen bij gesteld worden. Dit heeft vaak te maken met het feit dat precies die gezagsinstanties beschouwd worden als belangrijke bronnen van erkenning en professionele waardering die men niet wil verliezen. Een treffend voorbeeld hiervan is de wijze waarop veel respondenten de toename van administratieve taken en procedures ervaren, zoals de klasagenda met uitgebreide reflecties of het leer-

lingvolgsysteem. Alles wat ze plannen en doen in de klas, moet systematisch gerapporteerd en gereflecteerd worden. Het doel van de nieuwe klasagenda is leerkrachten te stimuleren tot frequente schriftelijke reflecties op hun handelen en op de bereikte resultaten bij de leerlingen. Voor de leerkrachten staan de pedagogisch-didactische uitgangspunten van deze taken zelden ter discussie, maar zijn het eerder de concrete uitvoeringsmodaliteiten die een intensifiërend karakter hebben (zie ook Ballet & Kelchtermans, 2004b).

Soms is papierwerk niet echt slecht. Omdat je dan eens even evalueert, nadenkt en wat opschrijft. (...) Maar uw agenda zo met hoedjes en vlagjes kleuren, (...) daar zie ik echt het nut niet van in. (...) En erbij schrijven of het een goede of slechte les is. Als jij (...) zegt: ‘Rianne, in september heb je die les van wiskunde gegeven, wat vond je ervan?’ Dan kan ik precies zeggen: ‘Die bepaalde leerlingen zaten serieus in de problemen’. Dat wéét je gewoon. [Rianne].

Leerkrachten interpreteren dit niet altijd als een creatieve taak, maar eerder als zinloos administratief werk, opgelegd door “hogehand” (Carlgrén, 1999). De geïnvesteerde tijd is volgens hen niet evenredig met voordelen voor de leerlingen. Maar ingrijpender is dat deze vormgeving aan reflectie de opgebouwde ervaring en het professionele oordeel van de leerkrachten lijkt te devalueren: ze hebben het gevoel dat hun kwaliteit als leerkracht afgemeten wordt aan de mate waarin dit “administratief” werk goed uitgevoerd wordt. Het gedetailleerd rapporteren wordt dan ervaren als een controle- en verantwoordingsinstrument.

Ik heb de indruk dat als je papierwerk maar in orde is, je een goede leerkracht bent. Bij het begeleiden van een leerarm kind, moet ik dit toch niet op papier zetten. Die stappen zitten in mijn hoofd en daarmee kan ik onmiddellijk aan de slag. [Rianne].

Deze “bewijzen op papier” maken echter geen deel uit van de professionele standaarden die leerkrachten zelf hanteren, namelijk het welbevinden en de leerprestaties van de leerlingen (zie ook Easthope & Easthope, 2000; Shacklock, 1998; Smylie, 1999). Der-

gelijk conflict tussen de eigen taakopvatting en de dwingende externe oproepen kan leiden tot de ervaring van een “externe taakbepaling”: anderen bepalen de prioriteiten die leerkrachten in hun dagelijks handelen moeten leggen. Zij voelen zich “overgeleverd aan machten” van bovenaf (Apple & Jungck, 1996; Stronach, Corbin, McNamara, Stark, & Warne, 2002). Leerkrachten moeten zich te allen tijde kunnen verantwoorden en moeten vooral hun competentie “bewijzen”. Zo stellen externe oproepen het professioneel zelfverstaan van leerkrachten (Kelchtermans, 1994) op de proef.

Bovenstaand voorbeeld toont dat meerdere externe oproepen hun dwingend karakter danken aan de permanente onrust door de dreiging van controle en verantwoordingsplicht die ze met zich mee brengen (Kelchtermans, 2004). Dit geldt niet enkel voor leerkrachten, maar ook voor schoolleiders. Deze onrust maakt het voor een schoolleider moeilijk om geen gehoor te geven aan externe oproepen. Zo lijkt Victor, vanuit zijn formele verantwoordelijkheid voor de school (Vlindertuin), niet anders te kunnen dan deze talrijke oproepen te beantwoorden. Door niet in te gaan op de eisen vrees hij dat de school gestraft zou worden, bijvoorbeeld door een negatief inspectieverslag of het verliezen van werkingsmiddelen.

Je moet meedraaien. Als je dat niet doet, krijg je problemen met controlerende instanties (...). Plus door de openbaarheid van bestuur hebben de ouders de gelegenheid om die verslagen op te vragen. Als die dan lezen dat de school niet voldoet aan de normen, dan zeggen ze: ‘Dat is een slechte school’.

De verantwoordingsplicht wordt niet alleen van “hogehand” ervaren, maar ook vanwege ouders die zich gedragen als kritische consumenten (Troman & Woods, 2001). Ook omwille van de kritische ingesteldheid van ouders en de mogelijkheid die ze hebben om bij ontevredenheid hun kind in een andere school in te schrijven, verwacht Victor van de leerkrachten een duidelijk engagement ten aanzien van de school. Het ultieme argument hierbij is de dreiging van verlies aan financiële middelen (die gekoppeld zijn aan het aantal leerlingen per school). Dit is een erg

dwingend argument dat leerkrachten moeilijk naast zich neer kunnen leggen omdat het voortbestaan van de school of van de aanwezigheid van (jongere) collega’s in het geding is. De leerkrachten ervaren deze oproepen dan ook als onontkoombaar. Wil men erkend blijven als goede school met goede leerkrachten, dan vereist dit van de leerkrachten een loyale uitvoering van de veranderingen.

De autoriteit van veranderingsoproepen hangt ook in belangrijke mate samen met het belang van de bron voor de erkenning van de professionele identiteit en deskundigheid van de leerkrachten. Die sociale erkenning als competente leerkracht vormt immers een erg belangrijke werkconditie (zie ook Nias, 1989; Kelchtermans, 2007). Voor die sociale erkenning komen echter uiteenlopende bronnen in aanmerking en dit heeft als gevolg dat leerkrachten te maken krijgen met meerdere en vaak conflicterende oproepen. Zo ervaren ze vaak verschillende “oproepen tot loyaliteit”. Zo krijgen ze dagelijks te maken met vragen vanwege leerlingen en hun ouders, collega’s, schoolleiding, pedagogische begeleiding, tegenover wie ze zich loyaal willen gedragen (zie ook Bartlett, 2004; Little, 1996). Deze loyaliteiten kunnen elkaar versterken. Zo kan de oproep om meer aandacht te besteden aan de sociaalemotionele ontwikkeling van een leerling versterkt worden door de persoonlijke norm van de leerkracht om recht te doen aan alle noden van de leerlingen.

De ervaring van diverse oproepen tot loyaliteit kan echter de druk op leerkrachten sterk vergroten. Dit geldt zeker wanneer er contradicties of zelfs conflicten zijn tussen de verschillende oproepen tot loyaliteit. Tekort schieten in loyaliteit of oproepen tot loyaliteit negeren wordt door leerkrachten vaak geïnterpreteerd als “iemand in de steek laten”. Dit is het geval als de loyaliteit ten aanzien van de leerlingen in het geding is. Dat gevoel van morele verplichting jegens de leerlingen neemt immers een zeer centrale plaats in in het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten (zie ook Kelchtermans, 2005; Nias, 1989). Het argument dat leerlingen beter worden van een verandering (in termen van leerwinst en/of welbevinden) geeft aan die veranderingsoproep een uiterst dwingend

karakter. Wanneer de leerkracht zichzelf wil blijven (erkend) zien als een competente en “goede” leerkracht, kan hij/zij zo’n oproep moeilijk negeren (Ballet, 2007; Ballet & Kelchtermans, 2004b).

### 3.3 De mediërende rol van de werkcondities

Uit de voorgaande paragraaf is al duidelijk geworden dat de oproepen tot veranderingen niet vrijblijvend of in een vacuüm plaatsvinden. De veranderingsoproepen functioneren altijd maar tegen de achtergrond van de specifieke schoolcontext waarin de leerkrachten werkzaam zijn (Acker, 1999; Helsby, 1999; Kelchtermans, 2004; Rosenholtz, 1989; Smylie, 1999; Southworth, 2000; Troman & Woods, 2001; Vandenberghe & Huberman, 1999; Woods, 1999). In dit gedeelte argumenteren we niet enkel dat de schoolorganisatorische factoren en processen een mediërende rol spelen, maar we ontrafelen voornamelijk de wijze waarop die mediëring gebeurt. Grofweg zijn er twee bewegingen te onderscheiden in die mediëring. Ze kunnen enerzijds het dwingend karakter van de oproepen afzwakken of verminderen en in die zin werken ze “bufferend”. Anderzijds kunnen ze de dwingendheid echter ook versterken (Ballet, 2007). We illustreren dit aan de hand van de rol van gedeelde normen, als onderdeel van een schoolcultuur.

De min of meer gedeelde waarden en normen, die de organisatiecultuur uitmaken van de school, hebben een belangrijke invloed op de wijze waarop leerkrachten hun job beleven (zie onder meer ook Ballet, Kelchtermans, Martens, & Roels, 2007). Doorheen dagelijkse contacten en interacties ontwikkelen leerkrachten patronen en routines van handelen, interpreteren en omgaan met elkaar (Coburn, 2001; Spillane, 1999). Deze patronen maken deel uit van de cultuur van de school en weerspiegelen een *working consensus*, wat wij vertalen als gedeelde culturele normen. Nias, Southworth en Yeomans (1989) omschrijven dit als een geheel van – impliciete en expliciete – afspraken en omgangsvormen die teamleden in een school hanteren om het dagelijkse schoolleven vorm te geven: hoe ze omgaan met elkaar en met hun taak en met veranderingen in hun be-

roepssituatie. Hierdoor ontstaat er een stilzwijgende overeenkomst over de wijze waarop men de onderwijstaken moet aanpakken en welke condities hiertoe wenselijk of noodzakelijk zijn. Zo wordt het mogelijk om als team samen te leven en te werken zonder dat er over belangrijke punten voortdurend discussie en meningsverschil is. De gedeelde culturele normen zorgen voor een vorm van vanzelfsprekendheid in de gangbare aanpak en werkwijzen. Dit is in de Lelie bijvoorbeeld duidelijk tijdens de middagpauzes. De meeste interacties tussen de leerkrachten vinden er plaats in de leraarskamer: terwijl leerkrachten individueel bezig zijn met allerlei taken (voorbereiden; corrigeren van werkstukken), worden er informeel verhalen verteld (zowel op professioneel als op persoonlijk vlak), tips gegeven, materialen uitgewisseld, ... (Clement & Vandenberghe, 2000; Little, 1990). Deze gezamenlijke middagpauze draagt bij tot een gevoel van samenhorigheid en dient als een belangrijke uitlaatklep voor leerkrachten. Omdat men zich er als een toegewijde leerkracht en collega toont, is er ook weinig reden om elkaar ter verantwoording te roepen. Er is weinig wederzijdse controle.

Iedereen heeft zijn taak in de school. (...)

Je doet dat gewoon. (...) Ik denk dat iedereen wel denkt: ‘Iedereen is bezig met zijn taak.’ Ik denk niet dat er hier wordt gecontroleerd of gedacht: ‘Die werkt veel te weinig’. Ik denk wel dat iedereen denkt dat we druk bezig zijn. [Liesbeth]

Het delen van culturele normen gaat gepaard met *wederzijds vertrouwen* (Nias, et al., 1989; Hargreaves, 2002; Troman & Woods, 2001). Dit wederzijdse vertrouwen vormt de dragende voorwaarde om vanuit een zekere vanzelfsprekendheid om te gaan met elkaar en met veranderingen in hun werkcondities. Tegelijk is dit vertrouwen ook het resultaat van de gedeelde culturele normen: precies omdat iedereen zich aan de afspraken houdt, ontstaat er een wederzijds vertrouwen. De leerkrachten moeten zich als het ware niet meer voortdurend tegenover elkaar “bewijzen”.

De gedeelde culturele normen hebben een belangrijke mediërende functie om met oproepen tot verandering om te gaan. De set van afspraken maakt het mogelijk dat niet

voortdurend onderhandeld moet worden over wenselijke werkcondities. Op die manier brengen ze een zekere rust binnen de organisatie wanneer leerkrachten met meerdere oproepen geconfronteerd worden. Deze normen maken het namelijk mogelijk om elkaars gedrag te voorspellen. Men kan inschatten hoe collega's zullen reageren of hoe men als team een en ander zal aanpakken. Maar de voorspelbaarheid doet nog meer: ze maakt de erkenning vanwege de schoolleider en de collega's mogelijk. In de Rozelaar is sinds kort een nieuwe schoolleider aangesteld, die van buiten de school komt. Die directiewissel betekent voor de leerkrachten echter een bron van onzekerheid, omdat de leerkrachten nog geen zicht hebben op haar prioritaire doelen, visie enz. Daarom is het voor hen moeilijk om haar mening en reacties te voorspellen en dit brengt onduidelijkheid en onzekerheid met zich mee. De leerkrachten hebben zo het gevoel zich voortdurend te moeten bewijzen. Deze onzekerheid en onvoorspelbaarheid komen bovenop de implementatiedruk van de veranderingen, maar vooral bovenop de conflicten die leerkrachten soms ervaren tussen de veranderingen enerzijds en hun eigen opvattingen over goed onderwijs anderzijds (Kelchtermans, 2005). Ook al communiceert de nieuwe schoolleider haar bereidheid tot overleg, toch durven leerkrachten hun bedenkingen nog niet openlijk te formuleren noch te onderhandelen over bepaalde aspecten of gevolgen van veranderingen. Ze weten niet hoe de schoolleider zal reageren op sommige opmerkingen en welke mogelijke implicaties hieraan verbonden zijn.

Gedeelde culturele normen kunnen de impact van oproepen tot veranderingen "bufferen". Illustratief is de situatie in de Lelie waar de leerkrachten konden "onderhandelen" over de hoeveelheid toetsen voor de leerlingen. Per vak zijn er tussentijdse en eindtoetsen. Die worden aangeleverd in het materiaal van de didactische methode die ze gebruiken, maar ook vanuit het leerlingvolgsysteem dat ze hanteren. De leerkrachten betwijfelden het nut van deze grote hoeveelheid toetsen, omdat ze de leerlingen zouden overbelasten. Na een gezamenlijk overleg besliste het team om sommige toetsen te laten vallen.

Je moest hier maar een blaadje tonen en de kinderen vroegen al: 'Is het een toets?' (...). Dan hebben wij gezegd tegen Ludo (de schoolleider): 'We moeten daar een keuze in maken. Het is echt niet meer te doen.' [Lea]

Inspraak in pedagogisch-didactische kwesties en een overlegcultuur onder collega's zijn twee belangrijke algemeen gedeelde normen binnen de organisatiecultuur van de Lelie (Coburn, 2001; Nias, et al., 1989; Southworth, 2000). Hierdoor hebben leerkrachten minder het gevoel een uitvoerder te zijn van stappen die door de schoolleider zijn uitgezet. Ze kunnen zelf controle houden én hun professioneel oordeel wordt erkend.

Ook al kunnen de gedeelde culturele normen ervoor zorgen dat leerkrachten niet voortdurend onder druk staan, toch kunnen ze ook net omgekeerd werken en de oproepen tot verandering nog dwingender maken. Niet alleen het bestaan van gedeelde culturele normen, maar ook de *inhoud* ervan speelt een mediërende rol. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de uiteenlopende reacties van Katleen en Linda op het gebruik van computers als didactisch hulpmiddel. Beide leerkrachten staan vanuit hun persoonlijke opvattingen eerder argwanend tegenover deze evolutie. Deze houding vindt echter plaats in twee verschillende scholen met verschillende culturele normen en krijgt dan ook een zeer verschillende betekenis. In Zomervlucht, waar Katleen lesgeeft, heerst de norm van vernieuwingsgezindheid en wordt er dus verwacht dat men enthousiast op oproepen reageert. In de Lelie, waar Linda lesgeeft, heerst onder meer de norm van "complementariteit": leerkrachten roepen elkaars hulp in bij taken waarin men zich niet zo competent voelt. Niet iedereen hoeft dus in alle vernieuwingen even competent te zijn. Deze verschillende normen verklaren waarom de oproepen in verband met het implementeren van ICT in de klaspraktijk een zeer verschillende impact hebben. Terwijl de vernieuwingsoproepen rond ICT voor Katleen twijfels teweeg brengen over haar handelingscompetentie, probeert Linda de verandering te relativeren door collega's om hulp te vragen en haar eigen capaciteiten te benadrukken. De inhoud van de culturele normen heeft aldus



een mediërende functie ten aanzien van oproepen tot verandering: ze kan de impact van oproepen “bufferen” (verminderen), maar tegelijk ook “versterken”.

De gedeelde culturele normen kunnen op hun beurt ook zelf onder druk komen te staan door de oproepen tot verandering. De meest voorkomende normen zijn die van autonomie en privacy in de klas en die van gelijkheid tussen de leerkrachten (Avila de Lima, 2001; Hargreaves, 1994; Kelchtermans, 2006; Lortie, 1975). Deze normen dienen dan ook vaak als een buffer: het team wil de wenselijke werkcondities van autonomie en gelijkheid niet zomaar over boord gooien. Vanuit deze normen geven leerkrachten betekenis, bijvoorbeeld aan de oproep tot meer participatie van leerkrachten in het schoolbeleid. Tegelijk kunnen precies deze normen (bijv. van gelijkheid tussen collega's) onder druk gezet worden door oproepen. Zo stonden Linda en Lea aanvankelijk weigerachtig tegenover lidmaatschap in het kernteam<sup>3</sup> in de Lelie. Ze waren van mening dat er voldoende kansen tot (informeel) overleg waren. Maar belangrijker, er dreigde een conflict met de norm van gelijkheid tussen de leerkrachten. Omdat het kernteam vaak sneller op de hoogte was van beslissingen dan de rest van het team, leken de leden een geprivilegieerde positie toegeschreven te krijgen en dit zou niet stroken met de gelijkheidsnorm binnen het team. Beide leerkrachten vreesden dat hun lidmaatschap van het kernteam een negatieve impact kunnen hebben op de sfeer en hun collegiale relaties in het team. Door de zorg echter te expliciteren tegenover de schoolleider werd het thema opgepikt en in een aantal concrete werkafspraken vertaald. De culturele normen zijn dus geen vaststaand gegeven, maar dienen voortdurend zelf in stand gehouden te worden en soms zelfs opnieuw onderhandeld te worden. Als deze normen echter op de heling komen te staan, kan dit de ervaring van druk voor leerkrachten versterken.

### **3.4 Mediërende rol van de werkcondities: hun betekenis**

De wijze waarop (ondersteunende) structuren en processen een bufferende rol spelen, hangt onder meer af van de (individuele en collectieve) processen van betekenisgeving.

Hierdoor zijn de werkcondities nooit neutraal. Oproepen tot verandering hebben bijgevolg geen eenduidige, noch een voorspelbare impact op de leerkrachten en de wijze waarop ze hun beroep beleven. De wijze waarop een schoolleider zijn/haar leiderschapstaak opvat en er concreet gestalte aan geeft in acties en interacties, is dus sterk bepalend voor de wijze waarop leerkrachten veranderingen in hun beroepssituatie beleven, er betekenis aan geven en ermee omgaan (Ballet & Kelchtermans, 2007). Hierbij is de aard en de kwaliteit van de relatie met de schoolleider voor leerkrachten erg belangrijk (Harris, 2002; Harris, Day, & Hadfield, 2003). Ze hebben daar dan ook duidelijke verwachtingen over. Bij vele leerkrachten neemt zorg niet alleen een centrale plaats in in hun relatie met de leerlingen, maar ook in de relatie met de schoolleider vormt het een belangrijk aspect. Wanneer leerkrachten een tegenstelling ervaren tussen de feitelijke en de gewenste leiderschapsstijl, kan de dwingendheid van oproepen versterkt worden (Helsby, 1999). De ervaring dat de schoolleider eenzijdig de nadruk legt op procedures en formele afspraken kan druk met zich meebrengen indien dit haaks staat op de zorg die leerkrachten in hun relatie met de schoolleider willen zien als bron van erkenning (Ball, 2003; Jeffrey, 2002). Illustratief is de reactie van Viviane op haar ervaringen met haar schoolleider, Victor. Centraal in Viviane's taakopvatting staat de zorg voor de leerlingen en ze wil dit ook weerspiegeld zien in de contacten met Victor. Ze vraagt uitdrukkelijk naar concrete indicaties waaruit zijn interesse voor het dagelijkse reilen en zeilen in de school- en klaspraktijk blijkt, zoals aanwezigheid in de leraarskamer en gangen, en tijdens schoolactiviteiten en projecten. Viviane ervaart een conflict tussen haar eigen opvattingen over goed onderwijs en de concrete acties en interacties die ze te zien krijgt van Victor. Zij vindt het jammer dat de schoolleider zich vaak terugtrekt in zijn bureau en zoveel vergaderingen heeft. “Hij is zo dikwijls bezig met zijn administratie en papieren. Ik heb hem trouwens al gezegd dat ik vind dat hij pedagogisch te weinig met ons en de leerlingen bezig is.” In die zin wil Viviane dus ervaren dat de schoolleider oprecht geïnteres-

seerd is in haar klaspraktijk, zonder dat dit een instrumentele of technische betekenis krijgt (bijv. als middel om bepaalde doelen te realiseren).

Juist deze klemtoon op procedures kan door de leerkrachten echter ook gebruikt worden om om te gaan met de oproepen tot verandering. Dit is enigszins paradoxaal: precies omdat leerkrachten exact weten wat er wanneer van hen verwacht wordt, ontstaat de mogelijkheid om creatief en flexibel om te gaan met de oproepen. Zo heeft de afwezigheid van de schoolleider een positieve keerzijde die Veerle wel waardeert: ze ervaart veel autonomie in haar dagelijks handelen in de klas. Ze heeft dus niet het gevoel gecontroleerd te worden. “Eigenlijk vind ik wel dat je in de klas een beetje baas bent. Het is zelden of nooit dat de directeur hier binnenkomt. Ik heb absoluut niet het gevoel dat ik op mijn vingers word gekeken.”

Uit bovenstaande voorbeelden blijkt dat structurele en culturele werkcondities in de school een verschillende bijdrage kunnen leveren aan de werkdruk. Ze kunnen oproepen tot verandering zowel bufferen als versterken. Welke impact ze uiteindelijk hebben hangt vooral af van de betekenis die ze krijgen voor de betrokken leerkrachten in de welbepaalde context van de eigen school.

### **3.5 Leerkrachten “filteren” de oproepen**

Leerkrachten accepteren de veranderingen niet blindelings, maar geven er betekenis aan vanuit hun persoonlijke opvattingen over “goed onderwijs” en daaraan verbonden hun gevoel van competentie. Deze betekenisgeving “filtert” de oproepen (Kelchtermans, 1994; 2005; Van den Berg, 2002). Zo kan de oproep om meer verantwoordelijkheden op te nemen op schoolniveau (bijv. beleidsondersteunende taken) bij verschillende leerkrachten tot uiteenlopende reacties leiden. Voor de ene leerkracht is dit een stimulans tot professionele ontwikkeling, omdat zo zijn/haar kennis en vaardigheden kunnen groeien (Bartlett, 2004; Day, 2000), terwijl dit voor een andere collega kan leiden tot een conflict met de eigen taakopvatting en zelfwaardegevoel. Door de “uitgebreide rol” komt het werk met de leerlingen in de klas in het ge-

drang, een aspect dat voor deze leerkracht centraal staat en waar hij/zij het gevoel van zelfwaarde uithaalt (Smylie, 1999; Smylie & Perry, 1998). Dit kan dan leiden tot een rolconflict, zoals o.m. bleek uit de verhalen van respondenten die naast hun klastaak ook een middenkaderfunctie vervullen.

De feitelijke impact van de oproepen is echter niet voor alle leerkrachten dezelfde en evenmin is die impact eenduidig negatief. Door de filterprocessen krijgen immers niet alle oproepen dezelfde betekenis en reageren de leerkrachten ook niet steeds op dezelfde wijze. Leerkrachten kunnen dus begrepen worden als *composite professionals*: op sommige oproepen reageren ze positief, terwijl ze weerstand bieden tegen andere (Troman, 1996). Bovendien blijven leerkrachten niet passief tegenover deze veranderingen (Day, 2000; Helsby, 1999; Maguire, 2002). Dit verklaart mede de vaak complexe en contradictorische antwoorden van leerkrachten op oproepen (Bartlett, 2004; Gitlin & Margonis, 1995; Troman, 1996; Van den Berg, 2002). Leerkrachten zijn dus niet enkel reactief, maar nemen doorgaans ook zelf initiatieven tot verandering. Vanuit hun persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en het voordeel van de leerlingen kunnen ze ook oproepen tot verandering formuleren, zoals het uitproberen van nieuwe werkvormen, het opzetten van projecten, etc.. Op deze manier leggen leerkrachten zichzelf de druk op om voortdurend vernieuwend te handelen (Hargreaves, 1994; Smylie, 1999). Er zijn met andere woorden ook interne bronnen voor de ervaring van intensificatie (Ballet & Kelchtermans, 2004b).

De ervaring van intensificatie wordt in belangrijke mate gekenmerkt door een verlies van controle. *Coping* is erop gericht een zekere controle over het eigen functioneren als leerkracht te bereiken, te behouden, te beschermen of te herwinnen. Zo verwerven ze dus (opnieuw) “a sense of control over their work and derive satisfaction from engaging in work which is an expression of their values.” (Troman, 1996, p. 485). Aan de basis van dit streven naar controle ligt de zorg voor het behoud van de werkcondities die men nodig of wenselijk acht om een “goed leerkracht” te zijn (Kelchtermans & Ballet,

2002). Meer specifiek streeft een leerkracht naar een evenwicht tussen de oproep tot verandering, criteria van haalbaarheid, de gepercipieerde voordelen voor de leerling en het eigen professioneel zelfverstaan. Hiervoor ontwikkelen leerkrachten diverse coping-strategieën, die zowel collectief als individueel kunnen ondernomen worden (Smyth, 2002; Troman & Woods, 2001). De concreet gebruikte copingstrategieën zijn het resultaat van de voortdurende betekenisvolle interacties tussen de oproep, de interpretatieprocessen en de mediërende factoren. Leerkrachten hanteren een grote diversiteit aan strategieën, maar het meest voorkomend was de strategie van het compromissen sluiten. Op die manier trachten de leerkrachten “meerdere meesters” te dienen, namelijk enerzijds trouw blijven aan hun persoonlijke norm van zorg voor de leerlingen, maar anderzijds toch tegemoet komen aan externe oproepen, die vaak in conflict zijn met die zorgidee. Ofschoon dit zoeken naar compromissen gepaard gaat met heel wat spanning, biedt het leerkrachten toch een gevoel van controle door de wijze waarop ze hun beroepstaken aanpakken (Ball, 2003; Easthope & Easthope, 2000; Jeffrey, 2002; Webb, 2006).

De dominante houding bij de leerkrachten in de gevalsstudies is deze van gehoorzaamheid, zelfs al hebben sommige oproepen een intensifiërend karakter (Forrester, 2000). Deze gehoorzaamheid betekent echter niet dat de leerkrachten oproepen tot verandering blind accepteren en uitvoeren. Het gaat vaak veeleer om een “strategische gehoorzaamheid” (Lacey, 1977). De gehoorzaamheid is pragmatisch en ingegeven door een overlevingsstrategie, zeker tegenover de oproepen die ze niet of in mindere mate kunnen onderschrijven, maar toch als dwingend ervaren. Moore, Edwards, Halpin en George (2002) omschrijven dit als *contingent pragmatism*. Met hun pragmatische houding sluiten de leerkrachten een compromis: ze zorgen ervoor dat ze “in orde zijn”, terwijl ze tegelijk deze oproepen toch niet louter toepassen zoals gevraagd. Zo vult Valerie de leerlingdossiers uit het leerlingvolgsysteem niet dagelijks in (zoals het systeem eist), maar zorgt ervoor dat ze tegen de indien-

datum alle vereiste documenten beschikbaar heeft. De leerkrachten “spelen het spel” mee en weerstaan zo ook aan het intensifiërende karakter van de oproep (Kelchtermans & Ballet, 2002).

Deze pragmatische houding vormt een strategie voor de leerkrachten om te overleven temidden van de talrijke oproepen. Door deze pragmatische houding lijkt er (opnieuw) tijd en ruimte vrij te komen om bezig te zijn met – voor hen – de essentie van de job, namelijk het werk met de leerlingen in de klas. Hierbij is het belangrijk dat leerkrachten (opnieuw) zelf prioriteiten kunnen stellen, zelf beslissingen kunnen nemen en situaties op hun eigen manier kunnen aanpakken. Valerie: “Het is belachelijk om uw agenda in orde te hebben die misschien een hele dag in uw boekentas blijft zitten en uw materiaal voor de kinderen niet klaar te hebben.” Een bijkomend effect van deze pragmatische houding is dat de competentie van de leerkracht niet onmiddellijk ter discussie komt te staan, want ze zijn formeel in orde met wat geëist wordt.

Dankzij deze coping-strategieën is het voor leerkrachten mogelijk om een gevoel van controle te behouden. De verhalen toonden echter aan dat deze coping een prijs heeft en zelden zonder “kosten” is. De pragmatische houding laat leerkrachten toe een gevoel van controle en zelfs routine te behouden. Oproepen tot veranderingen worden immers vaak geïmplementeerd op een “aangepaste wijze” (bijv. tegen de gevraagde indiendatum alle leerlingdossiers indienen). Smylie en Perry (1998) spreken over “symbolische implementatie”. Dit kan ook ongewenste neveneffecten hebben. Doordat veranderingen zelden geïmplementeerd wordt zoals wenselijk en geen onderdeel gaan vormen van de gangbare beroepspraktijken van de leerkrachten, blijven ze iets bijkomstigs, iets dat ze naast hun eigenlijke beroepstaken in orde brengen. Hierdoor dreigen de leerkrachten in sommige gevallen echter zelf nog meer bij te dragen tot hun eigen werkdruk. Dit is zeker het geval wanneer ze bijvoorbeeld verschillende vormen van leerlingenregistraties naast elkaar hanteren. Ze houden hun eigen systeem aan, waarvan ze weten dat “het werkt” en daarnaast vullen ze het extern opgelegde systeem

in. Ook al behoudt de leerkracht hierdoor zijn/haar gevoel van zelfwaarde, toch draagt hij/zij op deze wijze bij tot de eigen werkdruk.

Het sluiten van compromissen is voor leerkrachten belangrijk om een gevoel van controle en evenwicht te houden. Dit evenwicht wordt niet enkel nagestreefd in het professionele leven, maar ook in de verhouding tussen het professionele en het privé-leven. Dit wordt treffend geïllustreerd in de voortdurende strijd die (vooral vrouwelijke) leerkrachten ervaren tussen hun beroepsengagement en hun gezinsverantwoordelijkheid (Acker, 1999; Apple & Jungck, 1996; Campbell & Neill, 1994; Nias, 1989). Men wil de eigen kinderen niet in de steek laten. Het was voor ons een opmerkelijke vaststelling dat men dit loyaliteitsconflict vaak oplost door deeltijds te gaan werken.

Wat ik doe, wil ik goed doen. En als ik dat niet kan, stop ik ermee. (...) Ik zit met twee fulltime jobs. (...) Thuis hoopt dat langzaam op en in de klas hoopt dat langzaam op. Dus je doet het dagelijkse maar je krijgt dat niet meer tot in de puntjes gedaan. (...) Dus ik heb nu terug gekozen om iets op te geven. (...) Om toch mijn gezin niet tekort te doen. [Valerie]

Op deze manier hoopt men opnieuw een gevoel van evenwicht en controle te hebben en ruimte te vinden om zich toch een goede leerkracht te voelen. Toch lukt deze strategie niet altijd zonder “kosten”, bijv. de financiële gevolgen van de keuze om deeltijds te gaan werken. De dreiging van de ervaring van intensificatie maakt dat de leerkrachten voortdurend op een slappe koord moeten dansen: permanent op zoek naar een evenwicht.

#### 4. Besluit

Leerkrachten ervaren heel wat veranderingen in hun werkcondities. Om dit te begrijpen, hebben we gebruik gemaakt van de intensificatiethesis van Apple (1986). De interpretatieve analyse van vier gevalsstudies in Vlaamse basisscholen toont dat niet alle veranderingen even dwingend zijn voor de leerkrachten of automatisch leiden tot de “ervaring van intensificatie”. Dit onderzoek leert

ons dat intensificatie om méér gaat dan enkel meer werkuren, meer en meer diverse taken, meer vergaderingen, meer administratief werk, ... . Daarom spreken we over de “ervaring van intensificatie”. Wij leggen dus de klemtoon op de betekenis die de betrokkenen geven aan de oproepen tot verandering en de werkdruk die dit met zich meebrengt. Hun professionele identiteit is immers mee in het geding. De oproepen tot verandering worden ook ervaren als een (expliciet of impliciet) in vraag stellen van wat Kelchtermans (1994) omschreven heeft als het professioneel zelfverstaan: het geheel van opvattingen over zichzelf als leerkracht (of schoolleider). Vooral de evaluatieve en normatieve component uit het professioneel zelfverstaan, namelijk respectievelijk het zelfwaardegevoel en de taakopvatting zijn aan de orde: “Ben ik (nog) een goede leerkracht?”, “Klopt mijn opvatting over de inhoud van mijn taak nog met wat anderen van mij verwachten?” De ervaring van intensificatie betreft het professioneel zelfverstaan als leerkracht en daarin is de relatie met de leerlingen altijd geïmpliceerd. Het is het morele engagement ten aanzien van de leerlingen (“recht doen aan de educatieve noden van de leerlingen”) dat ervoor zorgt dat de ervaring van intensificatie emotioneel niet onverschillig is en dat oproepen tot verandering voor de leerkrachten een dwingend karakter (kunnen) krijgen. Niet ingaan op de oproep betekent niet alleen dat er vragen gesteld kunnen worden over de professionele competentie van de leerkracht, maar ook dat men zich (impliciet) tekort voelt schieten tegenover de leerlingen. Deze twee elementen zijn dan ook in belangrijke mate bepalend voor de wijze waarop leerkrachten omgaan met de oproepen (coping-strategieën). De wijze waarop leerkrachten omgaan met de oproepen tot verandering, wordt mede bepaald door processen van betekenisgeving enerzijds en anderzijds door talrijke factoren en processen in de school als organisatie. Deze tussenliggende factoren kunnen de impact van oproepen versterken of “bufferen” (afzwakken, afschermen).

Bovendien werd in dit onderzoek duidelijk dat oproepen tot verandering niet enkel een impact hebben op leerkrachten. Ze grijpen ook in op de werkcondities, die zelf

onder druk kunnen komen te staan en dus hun bufferend karakter (tijdelijk) dreigen te verliezen. Deze “evenwichtsversturende” processen doen zich voornamelijk voor wanneer leerkrachten hun eigen opvattingen over “goed onderwijs” of de werkcondities om deze te realiseren in vraag gesteld zien. De effecten van de mediëring hangen bijgevolg af van de voortdurende interactie tussen de oproep, de betekenisgeving en de schoolcontext.

De onderzoeksresultaten bevestigen dat een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering ons toelaat om de ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs adequaat te verkennen en te begrijpen: er wordt immers zowel aandacht besteed aan de betekenisgeving van leerkrachten en aan de betekenis van de schoolcontext. Om een nog verfijnder inzicht te verwerven in de mediërende rol van de culturele en structurele werkcondities, lijkt het ons evenwel aangevoelen om in vervolgonderzoek een longitudinaal onderzoeksdesign op te zetten. Op deze wijze wordt het mogelijk de effecten van de voortdurende interactie tussen de oproepen tot verandering, de (structurele en culturele) kenmerken van de school en de persoonlijke opvattingen van de leerkrachten te bestuderen in hun concrete verloop in de tijd.

## Noten

- 1 In de rapportering van de onderzoeksresultaten gebruiken we diverse citaten van leerkrachten ter onderbouwing van het betoog. Dit heeft in sommige passages geleid tot het gebruik van meerdere citaten van één leerkracht. Indien niet expliciet anders aangegeven, zijn deze representatief voor de andere respondenten.
- 2 Met het oog op anonimiteit worden alle namen van de respondenten en scholen vervangen door pseudoniemen. Behalve bij Zomervlucht, begint het pseudoniem van de respondenten uit dezelfde school met dezelfde letter als dat van het schoolpseudoniem.
- 3 Een kernteam bestaat uit de schoolleider en enkele leerkrachten die samen het schoolspecifieke beleid uitstippelen en vormgeven. Op deze wijze wordt de schoolleider onder-

steund in zijn/haar leidinggevende taak enerzijds en worden leerkrachten betrokken bij het schoolbeleid anderzijds.

## Literatuur

- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work. Never a dull moment*. London: Cassell.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in educations*. London: Routledge.
- Apple, M. W., & Jungck, S. (1996). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development (Teacher development series)* (pp. 20-42). London: Cassell.
- Ávila de, Lima J. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97-122.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215-228.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. (Studia Paedagogica 43). Leuven, België: Universitaire Pers.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2004a). De intensificatie van het lerarenberoep: Een literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 81, 195-213.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2004b). De ervaring van geïntensifieerde werkcondities. Het verhaal van een vernieuwingsgezinde school. *Pedagogische Studiën*, 81, 457-472.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2007). De schoolleider tussen schoolteam en externe vernieuwingsdruk. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen (ORD), 6 - 8 juni, Groningen, Nederland.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond Intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 209-229.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., Martens, S., & Roels, J. (2007). Omgaan met veranderende leerlingenpopulaties. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in concentratiescholen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid*, 57-68.

- Bartlett, L. (2004). Expanding teacher work roles: A resource for retention or a recipe for over-work. *Journal of Education Policy*, 19, 565-582.
- Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 43-56.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 145-170.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional development. The costs of commitment. In C. Day (Ed.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 109-129). London: Falmer Press.
- Easthope, C., & Easthope, G. (2000). Intensification, extension and complexity of teachers' workload. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 43-58.
- Forrester, G. (2000). Professional autonomy versus managerial control: The experience of teachers in an English primary school. *International Studies in Sociology of Education*, 10, 133-151.
- Gitlin, A., & Margonis, R. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Hargreaves, A. (Ed.). (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal [1]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 393-407.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership & Management*, 22 (1), 15-26.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 67-77.
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work*. Buckingham: Open University Press.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17, 431-546.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (Studia Paedagogica 17). Leuven, België: Universitaire Pers.
- Kelchtermans, G. (1999). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: Internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In B. Levering & P. Smeyers (Reds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68-83). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (Red.). (2004). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. (Studia Paedagogica 37). Leuven, België: Universitaire Pers.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220-237.
- Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders. *Journal of Education Policy*, 22, 471-491.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Lacey, C. (1977). *The socialisation of teachers*. London: Methuen & Co.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 165-193). New York: Falmer Press.
- Little, J. W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26, 345-359.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University Press.
- Maguire, M. (2002). Globalisation, education policy and the teacher. *International Studies in*

*Sociology of Education*, 12, 261-276.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2<sup>nd</sup> ed.) (1994). *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28, 551-565.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (Eds.) (1989). *Staff relationships in the primary school: a study of organizational cultures*. London: Cassell.
- Rozenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Shacklock, G. (1998). Professionalism and intensification in teaching: A case study of 'care' in teachers' work. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26, 177-200.
- Smylie, M. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 59-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smylie, M. A., & Perry, G. S. Jr. (1998). Restructuring schools for improving teaching. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 976-1005). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Smyth, J. (2002). Unmasking teachers' subjectivities in local school management. *Journal of Educational Policy*, 17, 463-482.
- Southworth, G. (2000). How primary schools learn. *Research Papers in Education*, 15, 275-291.
- Spillane, J. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 143-175.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 158-183). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17, 109-138.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teacher's work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 475-487.
- Troman, G., & Woods, P. (2001). *Primary teachers' stress*. London: Routledge/Falmer.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.) (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, P.T. (2006). The choreography of accountability. *Journal of Education Policy*, 21, 201-214.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 115-138). Cambridge University Press.

Manuscript aanvaard: 6 december 2007.

## Auteurs

**Katrijn Ballet** en **Geert Kelchtermans** zijn werkzaam bij het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de KU Leuven.

*Correspondentieadres:* Katrijn Ballet, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, KU Leuven, Vesaliusstraat 2. B- 3000 Leuven, e-mail: [Katrijn.Ballet@ped.kuleuven.be](mailto:Katrijn.Ballet@ped.kuleuven.be).