

# 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 erbuiteden). 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” (Carlgren, 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 lokaal 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).

## Abstract

### **Struggling with workload. Primary school teachers' experience of intensification**

During the last two decades teachers in many countries have found themselves facing new demands and changes. In his "intensification thesis" Apple (1986) made a powerful attempt to conceptualise and explain these changes: the growing economic oriented perspective on education leads to an intensification of teachers' work. This paper, reporting on qualitative-interpretative case studies in Flemish (Belgian) primary schools, contributes to a more refined understanding of teachers' working conditions. Using "experience of intensification" as a central concepts, the authors argue for a refined understanding of the complex interplay of teachers' professional selves, the cultural and structural working conditions in the schools and the different "calls for change" they have to deal with. Based on a multiple-case study in Flemish (Belgian) primary schools, the authors demonstrate that the experienced intensification is mediated through processes of interpretation and sense-making that are mediated by the organizational working conditions as well as teachers' sense of professional identity.



## Appendix. Beknopte schets van de cases

### 1. Zomervlucht

In Zomervlucht heerst er een sterk vernieuwingsgezinde schoolcultuur. De leerkrachten krijgen te maken met talrijke verwachtingen, die cumulatief kunnen werken. Zo wordt bijvoorbeeld de druk vanwege de vele nieuwe leerplannen versterkt door de culturele norm in de school dat vernieuwingsgezindheid essentieel is voor goed leraarschap en dat men dat dus niet kan weigeren, wanneer men zijn werk “goed wil doen”. Het “recht doen aan de leerlingen” blijkt het cruciale criterium waarmee leerkrachten oproepen beoordelen. In deze basisschool heerst een dynamisch evenwicht tussen tal van school- en leerkrachtkenmerken en -processen. Deze balans fungeert als een buffer voor vele eisen en veranderingen. Opmerkelijk voor Zomervlucht is dat er weliswaar een permanente dreiging bestaat tot verstoring van het evenwicht, maar dat er toch steeds compenserende processen optreden die het evenwicht in stand houden. Zo spelen bepaalde kenmerken van de lokale schoolorganisatie een mediërende rol, bijvoorbeeld relaties van collegialiteit en samenhang, de leiderschapsstijl, de cultuur van vernieuwingsbereidheid, enz.

### 2. De Lelie

In de Lelie signaleren alle leerkrachten de oproep tot “samen school maken”, de metafoer voor gezamenlijke verantwoordelijkheid. Hoewel dit voor talrijke veranderingen zorgt, is er een dominante ervaring van “relatieve rust”. De leerkrachten ervaren een positief schoolklimaat, gekenmerkt door wederzijds vertrouwen en voorspelbaarheid. Er heersen gedeelde culturele normen van privacy, gelijkheid en wederzijdse ondersteuning. Ook is er sprake van een positieve relatie met de schoolleider die enerzijds bufferend is ten aanzien van veranderingen, maar anderzijds de leerkrachten ook stimuleert tot verandering. Toch is de rust relatief: er doen zich ook spanningen voor naar aanleiding van veranderingen; onderhandelingskansen zijn niet onbeperkt; de culturele normen kunnen door de veranderingen uitgedaagd worden. Er vinden steeds (zowel individueel als collectief) processen plaats die het evenwicht tussen verandering en stabiliteit herstellen. Het is voor leerkrachten essentieel om in overeenstemming met de eigen taakopvatting te kunnen lesgeven. Dit kan dan ook leiden tot diverse en complexe reacties op veranderingen om zo het relatieve evenwicht, zowel op individueel als op schoolniveau, te bewaken.

### 3. De Rozelaar

Kenmerkend voor de werkcondities in de Rozelaar is de ervaring van conflicten tussen de (extern opgelegde en vooral administratieve) veranderingen en de eigen opvattingen van de leerkrachten over goed onderwijs. Dit leidt tot een gevoel van onrust. Deze school balanceert voortdurend tussen verandering en stabiliteit. De dominante ervaring in de Rozelaar is deze van onvoorspelbaarheid. Het gaat hier niet enkel over de onvoorspelbaarheid van veranderingen, maar voornamelijk over de onvoorspelbaarheid in de relatie met de nieuwe schoolleider. Hierdoor moet de sociale erkenning als competente leerkracht opnieuw “onderhandeld” worden: een nieuwe schoolleider brengt immers een nieuwe “agenda” en nieuwe criteria voor “goed leraarschap” met zich mee. Bovendien toont het verhaal van de Rozelaar dat leerkrachten zich door de confrontatie met conflicterende eisen geplaagd voelen in een web van loyaliteiten. Ze ervaren een gevoel van verplichting, tegenover de leerlingen, maar ook tegenover collega’s (omwille van gedeelde culturele normen) en de schoolleider (als gezagvolle figuur in de school). Toch ontstaan er zowel op schoolniveau als bij de individuele leerkrachten “compenserende” processen om een gevoel van competentie te behouden of te herstellen. Op schoolniveau vervullen vertrouwelijke en ondersteunende collegiale relaties een bufferende rol.

### 4. De Vlindertuin

“Een drukke school met veel activiteit”, zo omschrijft een leerkracht de Vlindertuin. Veel processen en factoren dragen hiertoe bij. De leerkrachten ervaren talrijke veranderingen van hogerhand, er is een samenwerkingsovereenkomst met de nabijgelegen lerarenopleiding, leerkrachten nemen individueel en in (kleine) groep initiatieven tot verandering. Vooral de komst van de nieuwe schoolleider en daaruit voortvloeiend een gewijzigde teamsamenstelling zorgen ervoor dat de leerkrachten weinig rust kennen. Niet enkel met de schoolleider, maar ook met de collega’s moeten culturele normen en waarden opnieuw onderhandeld worden. Hierdoor komt het bestaande web van professionele relaties onder druk. Dit brengt onzekerheid en instabiliteit met zich mee, onder meer omdat in deze relaties de erkenning als competente leerkracht steeds in het geding is. Toch is er een herstel. Deze processen zijn echter wankel wegens de voortdurend sluimerende conflicten.