

# De intensificatie van het lerarenberoep: Een literatuurstudie

K. Ballet en G. Kelchtermans

## Samenvatting

Het werk van leerkrachten staat steeds meer onder druk, onder meer door de eisen van de overheid en de verwachtingen van de samenleving. Er moet steeds meer gedaan worden, zonder dat de werkcondities van tijd en materiaal in dezelfde mate mee evolueren. Dat leidt tot een chronische ervaring van werkdruk, of beter tot intensificatie van het lerarenberoep. Met deze zogenaamde "intensificatiethese" leverde Apple (1986) een krachtige aanzet tot een theoretische verklaring. Zijn these werd door verschillende auteurs empirisch verder onderbouwd. Een systematische literatuurstudie over deze onderzoeken biedt bevestiging van de intensificatiethese, maar tegelijk ook argumentatie voor verfijning en precisering ervan. Deze verfijningen kunnen rond drie aspecten geordend worden. Ten eerste zijn er naast de overheid en de ruimere samenleving nog andere bronnen van intensificatie te onderscheiden. Ten tweede wordt de impact van intensificatie gemedieerd door de werkcondities in de school en de persoonlijke betekenisgeving door de leerkracht. Ten slotte is de impact van intensificatie niet lineair, maar gedifferentieerd: leerkrachten ondergaan veranderingen niet alleen passief, maar kunnen er ook pro-actief en creatief mee omgaan. De aangepaste intensificatiethese vormt een conceptueel kader om de veranderingen in het lerarenberoep en de professionele identiteit van leraren te duiden vanuit het samenspel tussen het individu (de actor), de schoolorganisatorische werkcondities en de schooloverstijgende omgeving (overheid en samenleving).

## 1 Inleiding

Leerkrachten hebben de voorbije jaren een veelheid van veranderingen op zich zien afkomen. De samenleving stelt steeds meer eisen aan het onderwijs. Beleidsmakers ver-

talen die verwachtingen in maatregelen en procedures. Ofschoon meestal bepleit met het oog op het verbeteren, garanderen en bewaken van onderwijskwaliteit, zijn veel van deze taken niet onmiddellijk gerelateerd aan de dagelijkse onderwijsopdracht van leraren (het primair proces), maar administratief of organisatorisch van aard. Enerzijds krijgen scholen meer autonomie om deze uitdagingen vorm te geven. Daarbij kunnen ze soms zelfs een beroep doen op bijkomende financiële en professionele ondersteuning. Anderzijds blijft de overheid een dwingende controle uitoefenen zowel door externe evaluatie door de inspectie als door de eis tot zelfevaluatie en het realiseren van interne kwaliteitszorg. Deze toegenomen controle door derden (ook ouders), en de plicht tot verantwoording, vergroten de druk op leerkrachten. Daarenboven gaat de stijging in werkdruk niet gepaard met een evenredige stijging in middelen (bijvoorbeeld didactisch materiaal; administratieve, infrastructurele omkadering; voorbereidings- en overlegtijd). Tegelijkertijd is er bij herhaling sprake van hoge stress, 'burn out' en demotivatie bij leerkrachten. In verschillende landen wordt de druk nog vergroot door een acuut tekort aan leerkrachten. Ook de overheid erkent dat er een probleem is. Vlaams minister van Onderwijs Vanderpoorten (2000-2004) maakte van de "herwaardering van het lerarenambt" dan ook een van de centrale thema's in haar beleidsbrieven. Ook al wordt deze herwaardering in de praktijk beperkt tot het aantrekken van meer kandidaat-leerkrachten, er is duidelijk iets aan de hand met het lerarenberoep. Dit is trouwens een internationaal fenomeen, te oordelen naar de lange reeks buitenlandse studies over de evoluties in het leraarschap. Een grondig inzicht in deze ingrijpende veranderingen is niet alleen belangrijk voor beleidsmakers, begeleiders en opleiders om adequaat te kunnen reageren op deze situatie, maar is evenzeer van belang voor onderwijskundige theorievorming over identiteit en de profes-

sionele ontwikkeling van leerkrachten.

Een krachtige aanzet tot die theorievorming is de zogenaamde intensificatiethese, ontwikkeld door Apple (1986). Hij stelt dat het werk van leerkrachten steeds meer onder druk komt te staan, onder meer als gevolg van de toenemende eisen van de overheid en verwachtingen aan het onderwijs vanuit de samenleving. Er moet steeds meer gedaan worden en dit in ongunstige werkcondities. Verschillende auteurs hebben de voorbije jaren Apple's these empirisch getoetst en verder ontwikkeld. De intensificatiethese en haar internationale receptie hebben we in een exploratieve literatuurstudie in kaart gebracht. In dit artikel rapporteren we over deze studie, die ons tot de conclusie voert dat de intensificatiethese verfijnd moet worden om de veranderingen in het lerarenberoep adequaat te duiden. Meer bepaald dient ze verbonden te worden met de notie professionele ontwikkeling als een levenslang, gecontextualiseerd ontwikkelingsproces in voortdurende interactie tussen de individuele leerkracht en de (school)context.

## 2 De intensificatiethese bij Apple (1986)

Michael Apple's studie van de veranderingen in het lerarenberoep (1986) is sterk beïnvloed door het onderzoek naar arbeidsprocessen, onder meer het werk van Larson over de proletarisering van geschoolde arbeid. We situeren Apple's intensificatiethese eerst in dit ruimere theoretische perspectief, om vervolgens de these zelf preciezer te omschrijven.

### 2.1 Onderwijzen als arbeid en de proletarisering van het lerarenberoep

In de voorbije decennia zijn economische denkkaders een steeds prominentere plaats gaan innemen in het discours over onderwijs. De economische rol van onderwijs zelf wordt ook steeds explicieter beklemtoond. Het gemeengoed worden van een term als *kennis-economie* is daar de uitdrukking van. We leven niet alleen in een geglobaliseerde economie, maar daarbinnen is de rol van kennis (en dus van het onderwijs als "producent" van kennis) steeds belangrijker geworden.

Precies die economische rol van het onderwijs en de politieke en ideologische consequenties ervan staan centraal in het werk van auteurs zoals Apple (1986), Ozga en Lawn (1981), enz. De marxistische analyses van arbeidsprocessen werden door hen vertaald naar het onderwijs. Apple's analyse is sterk beïnvloed door de cultureel-marxistische stroming, die uitdrukkelijk het economisch determinisme afwijst, maar oog heeft voor het samenspel van economie, politiek en cultuur (Apple, 1986, p. 19-20).

Het onderwijs wordt steeds meer beschouwd als een economische productiefactor. Dit heeft tot gevolg dat de staat (als "ondernemer") ernaar streeft om de processen in het onderwijs steeds strakker te sturen en rationeel te organiseren in functie van de (economische) belangenagenda. De waarden van efficiëntie en effectiviteit worden niet alleen in de private sector van ondernemingen voorop geplaatst, maar ook in de publieke sector, waaronder het onderwijs. Concreet komt dit tot uiting in de selectie van (economisch) wenselijke doelstellingen, die vertaald worden in economische termen (leerrendement); middelen moeten rationeel en planmatig worden ingezet en kwaliteitsvolle resultaten moeten worden aangetoond. Technologische vernieuwingen moeten het rendement verhogen. Via systematische evaluatieprocedures worden scholen vergeleken op hun output en zo via competitie aangezet tot nog betere prestaties. Onderwijs is niet alleen een economische factor, maar ook in het spreken erover is een "economistisch" discours dominant geworden (zie ook Wielemans & Roth-van der Werf, 1997). Op die manier installeert zich een bepaalde rationele ideologie van management en controle, die ingrijpende gevolgen heeft voor de "werkers" (i.c. de leerkrachten). Ondanks slogans over 'empowerment', samenwerking en professionele ontwikkeling, is de dagelijkse realiteit in scholen er een van centralisatie, standaardisatie en rationalisering (Apple & Jungck, 1996, p. 20).

Voor de staat is het van cruciaal belang via controle het arbeidsproces te sturen. Daarvoor heeft ze drie belangrijke redenen. Ten eerste dient de staat erop toe te zien dat de arbeidskracht van leerkrachten maximaal

omgezet wordt in arbeid die resulteert in de gewenste producten. Daarenboven dient dit zo efficiënt (kosteneffectief) mogelijk te gebeuren. Deze twee motieven voor controle zijn gemeenschappelijk aan elke vorm van arbeid. De derde motivatie voor de controle hangt samen met de aard van de gewenste producten. Het gaat immers niet om materiële goederen, maar om kennis, vaardigheden, houdingen. Over de noodzakelijke of wenselijke onderwijsresultaten en de doelen waarvoor ze ingezet moeten worden, bestaat een continue discussie en politieke strijd binnen een samenleving. Beslissingen over doelen en inhouden in het schoolcurriculum zijn het (tijdelijke) resultaat van die strijd (Reid, 2003, p. 567-568; zie ook Apple, 1986, p. 19). Ofschoon Apple de relevantie van een economische duiding van het onderwijs niet afwijst, stelt hij dat een adequaat theoretisch analysekader ook oog moet hebben voor de politieke strijd en voor de verschillende culturele inhouden die erbij in het geding zijn. In zijn werk gaat Apple (1986) met name in op de 'gender'-factor, het feit dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten uit vrouwen bestaat én dat de waarden en normen waarvoor zij staan (ook in hun beroep) afwijken van de dominante klemtoon op efficiëntie en effectiviteit.

Leerkrachten worden dus werknemers die hun arbeidskracht verkopen aan de staat. Men spreekt dan over de "proletarisering" ('proletarianization') van de leerkrachten. De 'tayloristische' management- en controlestrategieën van de staat brengen met zich mee dat er ook in het werk van leerkrachten een *toenemende ont koppeling tussen ontwerp en uitvoering* plaatsvindt. In navolging van Apple stelt Densmore (1987) dan ook dat het leraarschap in feite beschouwd moet worden als een 'proletarianized occupation', eerder dan een 'profession'. Ook al kunnen leerkrachten formeel participeren in curriculumplanning en -implementatie, in werkelijkheid worden ze steeds afhankelijker van extern vastgelegde lijsten van doelen en competenties. Hierdoor wordt de professionele controle over de doelen en inhouden van onderwijs steeds meer ontnomen aan de leerkrachten. Concreet betekent dit dat curricula en handboeken elders ontworpen worden en vervolgens

aan leerkrachten worden "aangeboden" ter uitvoering (Apple & Jungck, 1996, p. 24). Daarnaast wordt via een groeiend aantal evaluatie- en verantwoordingssystemen deze uitvoering steeds meer gecontroleerd. Daardoor neemt ook de hoeveelheid administratief werk toe.

Een belangrijk effect van de proletarisering bestaat in het proces van 'de-skilling': de waaier van kennis en vaardigheden, nodig om het beroep van leerkracht waar te maken, wordt steeds smaller naarmate de centraliserende overheid steeds gedetailleerdere doelen en uitvoeringsprocedures gaat voorschrijven. Andere dan uitvoeringsvaardigheden worden zo overbodig. "You don't have to be a teacher to teach this unit", is hierbij een veelzeggende titel (Apple & Jungck, 1996, p. 23).

Een tweede belangrijk effect van de proletarisering is *de intensificatie van het werk*. Voor leerkrachten komt dit het sterkst tot uiting in de chronische ervaring van overbelasting: men moet steeds meer doen met dezelfde middelen en in dezelfde tijd.

Vooraleer we verder ingaan op het fenomeen van intensificatie en de-skilling, moeten we opnieuw beklemtonen dat de beschreven processen door Apple (1986) niet in een deterministische zin opgevat worden. Door in de analyse het samenspel van economie, politiek en cultuur te beklemtonen, erkent hij enerzijds wel de impact van structurele verhoudingen in een samenleving, maar vermijdt anderzijds een deterministische analyse waarin geen plaats meer is voor 'agency' (het doelgericht optreden van intentioneel handelende actoren). Apple (1986) heeft aandacht voor de verschillende vormen van weerstand bij leerkrachten en scholen (agency), maar toont tegelijkertijd aan dat het management- en controledenken in belangrijke mate als het vanzelfsprekende kader gaat functioneren waarin over onderwijs gedacht wordt (structuur). Hij geeft het voorbeeld van de overwegend vrouwelijke leerkrachten (de feminisering van het lerarenkorps is een structureel gegeven) die weerstand bieden tegen het verdwijnen of ondergeschikt worden van waarden als "zorg", "aandacht voor emoties", etc. Doordat ze deze "vrouwelijke" waarden als vrouwen in hun weerstand naar voren schuiven, bevestigen ze echter tegelijkertijd het

structurele gegeven dat onderwijzen vooral een vrouwenberoep is geworden. Doordat in dit beroep het uitvoeren van maatregelen (afkomstig van veelal mannelijke beleidsmakers) is gaan domineren, versterkt het protest de associatie tussen vrouwen en uitvoerende taken. Hun weerstand wordt gezien in termen van de traditionele patriarchale rolverdeling, en die wordt erdoor bevestigd (Apple, 1986, p. 49). Een adequate analyse van de verschuivingen in het werk van leraren dient volgens Apple (1986) dan ook te gebeuren vanuit een kader waarin klassenverhoudingen (en hun economische en politieke verankering) én gender geïntegreerd worden.

## **2.2 Intensificatie van het lerarenberoep**

Op basis van Apple (1986), Apple en Jungck (1996) en Hargreaves (1992, 1994) gaan we dieper in op het fenomeen van de intensificatie, toegespitst op het lerarenberoep. Zoals reeds aangegeven, is intensificatie een gevolg van de gewijzigde verhoudingen die het werk van leerkrachten kenmerken. Intensificatie wordt in eerste instantie ervaren als een chronische overbelasting. Dit betekent niet alleen minder rustpunten en een hoger werktempo tijdens de schooluren, maar ook langere werkdagen. Door het groeiend aantal evaluatie- en verantwoordingssystemen wordt niet alleen de controle op de taakuitvoering vergroot, maar neemt ook de hoeveelheid administratief werk toe.

Paradoxaal genoeg betekent dit in een aantal gevallen ook dat leerkrachten nieuwe vaardigheden moeten leren ('re-skilling'). Ook die vaardigheden staan echter ten dienste van de uitvoering van beroepstaken en leiden niet tot een bredere professionalisering. Door het gebrek aan tijd kunnen leerkrachten minder investeren in het inhoudelijk opvolgen van hun vakgebied en evenmin in creatieve ontwerptaken (waarin hun professionele deskundigheid tot uiting zou komen). Deze taken worden steeds meer overgenomen door gespecialiseerde experts buiten de school (Apple, 1986, p. 42). Op die manier worden de terreinen waarop leraren zelf kunnen oordelen, beslissen en handelen (en dus niet alleen moeten uitvoeren) gereduceerd. Daardoor kunnen ze ook minder deelnemen aan een controle behouden over langere-termijn-

planning. Dit vraagt immers tijd (bijvoorbeeld voor collegiaal overleg en afstemming), en die is er niet of steeds minder. Ook verbondenheid of gemeenschapsgevoel (bijvoorbeeld binnen een schoolteam) lijden hieronder en dit gaat samen met een toenemend gevoel van sociale isolatie. Sociale contacten op de werkplek worden vooral functioneel ingevuld, afhankelijk van de noden en thema's op de professionele agenda.

Deze trend wordt verder negatief versterkt doordat leerkrachten met allerlei evaluatieprocedures steeds meer individueel verantwoordelijk gehouden worden voor hun prestaties.

Er is daarenboven een duidelijk gender-effect: de impact van intensificatie voor de voornamelijk vrouwelijke leerkrachten is des te sterker, omdat zij traditioneel instaan voor een dubbel takenpakket; naast hun beroepstaken dragen zij feitelijk nog de zwaarste last voor het huishouden en de zorg voor de eigen kinderen.

Apple (1986) stelt dat de meest ingrijpende impact wellicht bestaat in het kwaliteitsverlies van de beroepsprestaties, omdat de kwantiteit toeneemt. "While traditionally, 'human service professionals' have equated doing good work with the interests of their clients or students, intensification tends to contradict the traditional interest in work well done, in both a quality product and process" (Apple, 1986, p. 42-43). Klaar geraken met de grote hoeveelheid aan taken wordt de norm: er valt zoveel te doen dat het zuiver afwerken van de taken op zich, alle beschikbare tijd en energie opsloopt.

Apple (1986) wijst nog op een paradoxaal fenomeen: om het gebrek aan (voorbereidings)tijd voor leerkrachten te compenseren, schuift men vaak technologische oplossingen naar voren, zoals bijvoorbeeld gestandaardiseerde curriculummaterialen en tests. Paradoxaal genoeg ontlenen heel wat leerkrachten een gevoel van professionaliteit aan het gebruik van deze materialen. Sommigen gaan de ervaren intensificatie zelfs opvatten als de onvermijdelijke prijs die ze betalen voor het "professioneler" worden van hun beroep. Van daaruit accepteren ze de lange werkuren die ermee gepaard gaan. Deze opvatting over professionaliteit werkt dus ideo-

logisch: ze legitimeert en versterkt de intensificatie (Densmore, 1987). De feitelijke degradatie tot uitvoerder wordt door veel leerkrachten dus geaccepteerd vanuit een “misbegrepen professionaliteit” (“misrecognized professionalism”) (Apple, 1986; Apple & Jungck, 1992, 1996; Densmore, 1987; Hargreaves, 1992, 1994).

### **2.3 Deprofessionalisering van het lerarenberoep**

Intensificatie heeft niet alleen een grote impact op de werkcondities, maar induceert tegelijkertijd een nieuwe opvatting over het beroep en de professionaliteit van leerkrachten. Intensificatie gaat hand in hand met deprofessionalisering. Dit verwijst naar het afbrokkelen van bestaande vaardigheden (de-skilling) en het toenemen van de routinematige uitvoeringstaken in het beroep. Het beroep van leerkracht wordt dus niet langer “holistisch” opgevat, maar wel als een reeks afzonderlijke taken en opdrachten (bijvoorbeeld te omschrijven in functiebeschrijvingen en beroepsprofielen). Technische en uitvoerende vaardigheden komen daarbij centraal te staan. Fundamentele waarden als ‘care’ of het stimuleren van verbondenheid of “groei” worden feitelijk steeds minder erkend; om een vaardige leerkracht te zijn, heeft men ze niet meer nodig. Vaardig leraarschap valt samen met technisch meesterschap, efficiënte uitvoering en leerstofgerichte instructie (Apple & Jungck, 1996, p. 26). Deze reductie in de noodzakelijk geachte beroepscompetenties is echter niet alleen een “technische” aangelegenheid, maar dient volgens Apple (1986) begrepen te worden als een element in de machtsstrijd over de vraag wie de controle heeft over de werkcontext van leraren en wie uiteindelijk de inhoud van de beroepstaken kan en mag definiëren. Volgens Apple (1986) trachten beleidsmakers en bureaucraten hier steeds meer het laken naar zich toe te trekken. Ze doen dit onder meer door de deskundigheid van leerkrachten te omschrijven als een geheel van objectief bepaalde competenties en door het rationaliseren van het beroep, meer bepaald het steeds meer standaardiseren van tekstboeken, tests voor leerkrachten en leerlingen, en allerlei computertoepassingen (Apple, 1986, p. 187).

De vastgelegde competenties weerspiegelen niet alleen de trend tot de-skilling, maar schuiven ook nieuwe vaardigheden (uitvoerende en administratieve) als wenselijk naar voren. Er is dus ook sprake van - weliswaar extern gestuurde - re-skilling (zie bijv. Apple, 1986, p. 42).

Intensificatie heeft dus een ingrijpende impact op de werkcondities en professionaliteit van leerkrachten: “intensification is one of the most tangible ways in which the working conditions of teachers have eroded.” (Apple & Jungck, 1996, p. 25). Intensificatie werkt daarenboven “sluipend”, namelijk impliciet en gradueel, waardoor de direct betrokkenen het in veel gevallen vaak nauwelijks merken (Densmore, 1987).

Samenvattend gaat intensificatie dus om de ervaring door leerkrachten van een groeiende extern opgelegde prestatiedruk op hun beroep, waaraan ze tegemoet moeten komen, zonder hiervoor over voldoende tijd en middelen te beschikken.

## **3 Naar een verfijning van de intensificatiethese**

Aan de hand van de intensificatiethese hebben Apple (1986) en anderen gepoogd om de veranderingen in het lerarenberoep systematisch te beschrijven en te verklaren. Onderzoeken in de Angelsaksische wereld (bijvoorbeeld VS, Canada, Australië en Engeland) leverden empirische evidentie voor de intensificatiethese (Apple, 1986; Apple & Jungck, 1992, 1996; Campbell & Neill, 1994; Hargreaves, 1992, 1994; Easthope & Easthope, 2000; Troman, 1996, 1997; Troman & Woods, 2001; Woods 1999). Ofschoon er interpretatieverschillen bestaan tussen de auteurs, stelt Merson (2000) vast dat bepaalde thema's steeds terugkeren: leerkrachten moeten meer tijd investeren in beroepstaken, het aandeel van administratieve taken wordt groter en er is minder ruimte voor collegiale relaties, ontspanning en privé-leven (Merson, 2000, p. 160). Nagenoeg alle auteurs pleiten echter voor verfijningen en preciseringen in de intensificatiethese om de concrete wijzigingen in de beroepssituatie van leraren goed te kunnen beschrijven en verklaren (Acker, 1999;

Easthope & Easthope, 2000; Gitlin, 2001; Hargreaves, 1992, 1994; Helsby, 1999; Troman, 1996, 1997; Troman & Woods, 2001; Woods 1999). Intensificatie is, zoals Woods argumenteert, “not a single, all-inclusive, deterministic development” (Woods, 1999, p.117).

Door middel van een systematische literatuurstudie inventariseerden we het empirisch onderzoek over de intensificatiethese.<sup>1</sup> De analyse van de onderzoeksresultaten leert dat de oorspronkelijke these in drie richtingen verder gepreciseerd en verfijnd dient te worden wanneer ze de veranderingen in het lerarenberoep adequaat wil beschrijven en verklaren. Vooreerst wordt de ervaring van intensificatie niet enkel geïnduceerd door veranderingen op het macroniveau, maar zijn er meerdere bronnen (3.1). Verder verloopt de impact van intensificatie niet rechtstreeks, maar wordt die gemedieerd door tal van factoren (3.2). Ten slotte dient de impact zelf van intensificatie gedifferentieerd gedacht te worden (3.3). Hierna bespreken we de drie verfijningen meer uitvoerig.

### **3.1 Eerste verfijning: er zijn meerdere bronnen van intensificatie**

In de originele intensificatiethese wordt hoofdzakelijk aandacht besteed aan de impact van de maatschappelijke ontwikkelingen en het economisch georiënteerde onderwijsbeleid, allicht mede ingegeven door de marxistisch geïnspireerde analyse. Er blijken evenwel meerdere bronnen van intensificatie te functioneren. Bepaalde schoolorganisatorische kenmerken vormen mogelijke intensificatiebronnen, net als kenmerken van het lerarenberoep zelf. Tot slot blijkt dat leerkrachten zelf een bron van intensificatie kunnen zijn.

#### *Beleidsdiscours en maatschappelijke ontwikkelingen*

Zoals eerder aangehaald, heeft het beleidsdiscours een significante impact op leerkrachten (zie ook Helsby, 1999). Dit discours weerspiegelt een marktgerichte opvatting over onderwijs, waarbij het onderwijs beschouwd wordt als een product dat door scholen wordt geproduceerd en door leerlingen en ouders geconsumeerd. De econo-

mische normen van efficiëntie en effectiviteit worden als belangrijkste criteria naar voren geschoven (outputkwaliteit), samen met de maximale keuzevrijheid van ouders en leerlingen als onderwijsconsumenten (Ball, 1998; Jeffrey, 2002; Woods & Jeffrey, 2002; zie ook Blake et al., 1998; Masschelein & Simons, 2003). Dit heeft een verschuiving teweeggebracht in de aard van de relaties binnen de school (tussen leerkrachten, met leerlingen, met ouders, ...), in die zin dat ze meer afstandelijk en instrumenteel worden.

Dit manifesteert zich onder meer in de verhoogde betrokkenheid en mondigheid van ouders bij het schoolgebeuren. Niet zozeer de toegenomen betrokkenheid op zichzelf is problematisch, maar wel de verschuiving in de aard ervan: in plaats van opvoedingspartner ageren ze als consument en gaan zo eisen stellen aan het “product” dat scholen afleveren (Troman, 2000; Troman & Woods, 2001). Ouders worden daartoe ook gestimuleerd door de publicatie van kwaliteitsbeoordelingen (centrale toetsen, eventueel gecombineerd met ‘ranking’).

Symptomatisch én illustratief in dit verband is het feit dat in Vlaanderen Testaankoop (een belangrijke Vlaamse consumentenorganisatie) de voorbije jaren een “vergelijkende productevaluatie” van scholen publiceerde (Lambotte, Sermans, & Lintermans, 2000). Sommige Angelsaksische auteurs spreken dan ook van een ‘parentocracy’ (Brown, 1990), waarbij ouders steeds meer controle uitoefenen over het onderwijs van hun kind: “Parents as consumers are seeking the best buy in education. Parent power is in the ascendent” (Troman, 2000, p. 335-336). Ouders vullen daarmee hun rol in als consumenten die op zoek zijn naar “de beste koop” op gebied van onderwijs (Troman). Leerkrachten getuigen in het onderzoek van Troman (2000) over een groeiend wantrouwen dat ze ervaren vanwege de (vaak hoogopgeleide) ouders en over de ermee samenhangende eis tot het afleggen van rekenschap (‘accountability’).

Vanuit diezelfde marktgerichte opvatting worden er ook via verschillende media tal van “maatschappelijke” verwachtingen en eisen geformuleerd ten aanzien van leerkrachten: scholen moeten kunnen omgaan

met én liefst een afdoend antwoord bieden op bijvoorbeeld de veranderende samenstelling van gezinnen, aan verkeersveiligheid werken, leerlingen psychisch weerbaar maken, werken aan het voorkomen van drugsmisbruik, leerlingen leren “ondernemend” te zijn, leerlingen leren omgaan met multimedia, etc., naast de traditionele opdracht om kennis en vaardigheden te ontwikkelen.

#### *Kenmerken van de school als organisatie*

Door de klemtoon op het macroniveau te leggen, verwaarloosden heel wat studies het feit dat ook in de school als organisatie (mesoniveau) bronnen van intensificatie werkzaam zijn. De impact van die concrete werkcondities werd ook onderschat door de breedte opvatting dat het leraarschap een “roeping” moet zijn, waarbij men tijd noch moeite spaart om alle beroepstaken tot een goed einde te brengen. Tegenover die opvatting stelt Gitlin (2001) zijn analyse van de potentieel intensifiërende rol van structurele schoolkenmerken. Leerkrachten bleken geen opgelegde grenzen (aan hun autonomie) te ervaren, omdat ze voor zichzelf voldoende ontsnappingsmogelijkheden zagen om bijvoorbeeld de scheiding tussen planning en uitvoering te omzeilen. In hun dagelijkse praktijk bleken ze die ontsnappingsmogelijkheden echter niet te gebruiken. Gitlin (2001) verklaart dit vanuit de ‘threat of intensification’, de mogelijke dreiging die uitgaat van (school)structuren om een uiterst intense werkcontext voor leerkrachten te creëren. Zo leidt de verdeling van een klasdag in 7 of 8 lesblokken ertoe dat leerkrachten dagelijks met gemiddeld 250 verschillende leerlingen in contact komen. Om op een haalbare wijze om te gaan met deze veelheid aan verschillen, gebruikten leerkrachten diverse ‘coping’-strategieën, zoals bijvoorbeeld het strikt volgen van het handboek in hun lesvoorbereidingen. Deze strategieën waren wel succesvol voor het reduceren van het werkvolume, maar hadden als belangrijke neveneffecten dat het werk van leerkrachten meer repetitief en vervreemdend werd. Bovendien “maakten” de leerkrachten “zich los” van de leerlingen. Hiermee toont Gitlin (2001) aan dat elementen uit de schoolstructuur -in dit geval de verdeling van een dag in lesblokken- op

zich al een dreiging van intensificatie in zich dragen, zonder dat ze gekoppeld hoeven te zijn aan “vormen van controle door anderen” (bijvoorbeeld als gevolg van de scheiding tussen planning en uitvoering) (zie ook Pugh & Zhao, 2003). Zijn onderzoek illustreert opnieuw de noodzaak om - naast het intentioneel handelen van leerkrachten als actor - ook oog te hebben voor structurele invloeden, onafhankelijk van de doelen of het optreden van actoren (zie ook Apple, 1986, p.19).

#### *Kenmerken van het lerarenberoep*

Sommige kenmerken van het leraarschap op zich kunnen sterk intensifiërend werken. Leerkrachten voelen zich in hun dagelijks handelen in de klas en de school (dus in contacten met leerlingen, ouders, collega’s, etc.) voortdurend gedwongen om (vaak snelle) beslissingen te nemen met morele gevolgen (Kelchtermans, 1999b; Kelchtermans & Hamilton, 2004). De keuzes die leerkrachten maken tussen pedagogische opties zijn niet louter technisch, maar hebben altijd morele consequenties: het gaat steeds om het recht doen aan de leerlingen. Lortie stelde reeds in 1975 dat het leraarschap slechts over een zwakke technische cultuur beschikt: in discussies over effectieve onderwijsstrategieën en leercondities voor leerlingen kunnen leerkrachten geen beroep doen op een solide technische of wetenschappelijke kennisbasis waarop ze hun beslissingen en verantwoordingen voor hun handelingen kunnen baseren. Er bestaat bijvoorbeeld geen gegarandeerd succes bij toepassing van bepaalde didactische methodes. De pedagogische relatie met de leerlingen is daarenboven veel ruimer dan die instrumentele verhouding. Daardoor zijn keuzes en acties van leerkrachten echter moeilijker precies te verantwoorden. Uiteindelijk kunnen leerkrachten zich haast enkel baseren op hun persoonlijke taakopvatting. Wanneer beslissingen van de leerkracht in twijfel getrokken worden, staat daardoor meteen ook hun persoon of hun professionele identiteit ter discussie. De persoon en de professionele ‘know how’ en verantwoordingsbasis zijn immers nauw met elkaar verbonden. Dat leidt tot een ervaring van kwetsbaarheid (Kelchtermans, 1999b; Kelchtermans &

Hamilton, 2004): de sociale erkenning van de eigen deskundigheid, morele integriteit en identiteit als leerkracht is niet afdwingbaar, maar kan altijd weer door anderen in twijfel getrokken worden. Die sociale erkenning is dus afhankelijk van de perceptie van anderen en blijft zeer kwetsbaar voor contestatie. De dreiging of het feitelijke verlies van erkenning leidt leerkrachten ertoe acties te ondernemen om ze te behouden of te herstellen (Kelchtermans, 1999b; Kelchtermans & Ballet, 2002; zie ook verder). Daarom ook leidt het normatieve discours van effectiviteit en efficiëntie tot verhoogde druk en toegenomen kwetsbaarheid van leerkrachten (Kelchtermans, 2004). Het strikt volgen van opgelegde, administratieve procedures door leerkrachten kan dan ook begrepen worden als een poging om de kwetsbaarheid te verminderen en zekerheid te ontwikkelen (zichzelf “in te dekken”). Zo wordt echter opnieuw de intensificatie versterkt.

### **Zelfgeformuleerde standaarden van pedagogische perfectie**

Bronnen van intensificatie blijken echter niet alleen buiten de leerkrachten te liggen. Onderzoek van Smylie (1999) en Hargreaves (1992, 1994) toont aan dat leerkrachten niet alleen externe druk ondergaan, maar zichzelf ook druk kunnen opleggen. Leerkrachten zetten zichzelf onder druk door met verbetering te blijven streven naar zelfopgelegde standaarden van pedagogische perfectie. “They did not appear to need direction or pressure from above to motivate them in their quest. They drove themselves quite hard enough” (Hargreaves, 1992, p. 94). Een van de redenen hiervoor is volgens Hargreaves (1992, 1994) de diffuse taakomschrijving van leerkrachten en de vaak tegenstrijdige verwachtingen ten aanzien van hun beroep. Ofschon het zeer moeilijk of zelfs onmogelijk wordt om die vage en contradictorische doelen met enige zekerheid te realiseren, blijven geëngageerde leerkrachten zich toch tot het uiterste inspannen om eraan tegemoet te komen (Hargreaves, 1992, p. 95). Leerkracht zijn, is voor velen dan ook een ‘job’ die nooit eindigt (zie ook Kelchtermans & Vandenberghe, 1991). Ook al blijkt intensificatie een belangrijk kenmerk van het huidige leraren-

beroep, deze zelfgestelde standaarden en toewijding verdwijnen niet of nemen niet af door de ervaring van intensificatie. Leerkrachten kunnen dus voor zichzelf een bron van intensificatie vormen: ze blijven zichzelf hoge standaarden van pedagogische perfectie opleggen, bovenop de toenemende externe druk.

Samenvattend besluiten we dat er meerdere bronnen van intensificatie bestaan, die kunnen samengaan en elkaar versterken. Of een bepaalde potentiële bron al dan niet tot de ervaring van intensificatie leidt, hangt bovendien af van meerdere tussenliggende of mediërende factoren.

### **3.2 Tweede verfijning: de impact van intensificatie verloopt gemedieerd**

De impact van intensificatie mag niet beschouwd worden als een eenduidig lineair effect van het overheidsbeleid op leraren. Apple (1986) gaf zelf al aan dat de omgang van leerkrachten met intensificatie in veel opzichten paradoxaal was, namelijk tegelijk zowel acceptierend als weerstand biedend. Andere auteurs hebben die ambivalentie in meer detail onderzocht (Bartlett, 2002; Byrne, 1999; Helsby, 1999; Leithwood, Menzies, Jantzi, & Leithwood, 1999; Little & McLaughlin, 1993; Woods, 1999). Op basis van haar onderzoek naar het Britse onderwijsbeleid argumenteert Helsby (1999) dat de impact van het beleid niet als absoluut en dwingend gezien moet worden. Er is immers altijd sprake van een zekere marge voor onderhandeling en interpretatie op het lokale niveau. Deze onderhandelingen en interpretaties mediëren de impact van intensificatie. We onderscheiden twee mediërende factoren (die niet los van elkaar gedacht kunnen worden): de individuele leerkracht en de school als organisatie.

#### *De individuele leerkracht medieert*

Leerkrachten zijn geen louter “reactieve” subjecten, maar beschikken over een zekere vrijheid om te beslissen hoe ze omgaan met de groeiende verwachtingen. De concrete school- en klasrealiteit krijgt immers vorm in de veelheid aan beslissingen die leerkrachten in hun dagelijks handelen nemen. Het gaat dus zeker niet louter om het uitvoeren wat

van “bovenaf” of “buitenaf” opgelegd is (Helsby, 1999; Kelchtermans, 1999b). Leerkrachten filteren de veranderingen in hun werkcondities door er betekenis aan te geven vanuit hun persoonlijke opvattingen en perspectieven (Kelchtermans, 1994, 1999a, 1999b; Troman, 1997, 2000; Troman & Woods, 2001). Kelchtermans (1994) spreekt over het “persoonlijk interpretatiekader” als een geheel van cognities waarmee leerkrachten hun beroepservaringen waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen. Dit interpretatiekader bestaat uit twee domeinen: een subjectieve onderwijs­theorie en een professioneel zelfverstaan. De *subjectieve onderwijs­theorie* verwijst naar het persoonlijke systeem van kennis en opvattingen waaruit een leerkracht put om zijn professioneel handelen vorm te geven en te beoordelen. Het tweede domein, *professioneel zelfverstaan* verwijst naar de opvattingen over zichzelf als leerkracht (Kelchtermans, 1994). Het persoonlijke interpretatiekader fungeert als een lens waardoor alle veranderingen, eisen en verwachtingen beschouwd, geïnterpreteerd en geëvalueerd worden. Met andere woorden, de opvattingen van leerkrachten mediëren de impact van bronnen van intensificatie op hun werksituatie. Wat door de ene leerkracht ervaren wordt als een duidelijke aanval op het professioneel zelfverstaan, kan voor een collega juist een aanzet zijn tot professionele groei. Voor een leerkracht kan de ene ervaring trouwens een echte “aanvechting” van de professionele identiteit betekenen, terwijl een andere ervaring helemaal geen impact heeft op dezelfde persoon. Dit verklaart dan ook de complexe en contradictorische antwoorden van leerkrachten op veranderingen (Troman, 1996; Van den Berg, 2002; zie verder).

Verscheidene onderzoeken hebben aangetoond dat leerkrachten specifieke criteria hanteren bij het filteren van veranderingen en verwachtingen. Vooral de mogelijke impact op de leerlingen, op hun leerproces, resultaten en welbevinden blijkt een belangrijk criterium te zijn (Ballet & Kelchtermans, in druk; Smylie, 1994). Het is dus denkbaar dat leerkrachten tegelijkertijd weerstand bieden aan sommige eisen waarvan ze verwachten dat ze geen meerwaarde hebben voor de leer-

lingen en het onderwijsproces, terwijl ze andere eisen wel willen uitvoeren, omdat ze die wel waardevol achten (Baily, 2000; Hargreaves & Fullan, 1998; Hopkins, 2001; Huberman, 1989; Maslach & Leiter, 1999; Smylie, 1994). Daarenboven bevat de taakopvatting van veel leerkrachten een aspect van “zorg”, vanuit een moreel en emotioneel engagement (Nias, 1999, p. 226). “Most teachers regard their relationship with their pupils as a personal rather than an impersonal, bureaucratic one. (...) They derive from the interpersonal nature of this relationship a moral, as distinct from legal, sense of responsibility for and accountability to pupils and often to their parents. (...) Most teachers feel that their moral ‘answerability’ to pupils put on them an obligation, often experienced as a desire, to ‘care’ for them, even though this is itself an ambiguous term, open to different interpretations” (Nias, 1999, p. 226). Voor de meeste leerkrachten is hun relatie met de leerlingen dan ook eerder persoonlijk dan afstandelijk of bureaucratisch. Veel externe verwachtingen tegenover het leraren­beroep miskennen precies deze “persoonlijke en zorgende” relatie met de leerlingen (Baily, 2000; Hoyle, 2001; Nias, 1996, 1999; Shacklock, 1998). De aard van de relatie dreigt immers te evolueren naar eerder technisch-instrumenteel, gebaseerd op een “contract” om effectief en kwaliteitsvol onderwijs te garanderen aan de “consumenten” (Nias, 1999; zie onder meer ook Kelchtermans, 2004; Masschelein & Simons, 2003). Dit leidt bij leerkrachten geregeld tot schuldgevoelens: door de technisch-instrumentele invulling van hun relatie met de leerlingen hebben ze het gevoel hen geen recht te doen (Hargreaves, 1994). Bovendien leeft er bij de leerkrachten een gevoel van “verplichting” om aan alle eisen zo goed mogelijk tegemoet te komen. Omdat die eisen steeds uitgebreider worden, vergroot de ervaren druk. Leerkrachten willen aan alle verwachtingen voldoen en negeren daardoor vaak de vroege tekens van stress bij zichzelf en anderen (Campbell & Neill, 1994; Nias, 1999). Hier spelen dus opnieuw de zelfopgelegde “standaarden van perfectie” een rol (zie eerder). Verschillende studies tonen aan dat leerkrachten er toch alles aan doen om de persoonlijke en zorgen-

de aard van hun relatie te behouden. Zo stelde Shacklock (1998) vast dat *care*, als normerend element in de taakopvatting van veel leerkrachten, een paradoxale rol speelt: de 'ethic of care' van leerkrachten bleef intact ondanks de toegenomen externe verwachtingen en ondanks het feit dat men zijn werk niet meer kon invullen zoals men wilde. Tegelijk bleek deze 'ethic of care' de drijfveer te zijn om nog méér werk op zich te nemen. Dit leidt dan ook tot een verhoging van de druk en het gevoel onmogelijk aan alle verwachtingen te kunnen voldoen. De 'ethic of care' als aspect van de taakopvatting van vele leerkrachten heeft, met andere woorden, een belangrijke mediërende betekenis ten aanzien van de ervaring van intensificatie: ze werkt enerzijds selectief in op externe aanspraken, maar leidt ook tot een verhoogde inspanning en dus werkdruk.

#### *De schoolcontext medieert*

De ruimte van leerkrachten om externe verwachtingen zelf aan te passen en te interpreteren, is niet onbeperkt. Zij opereren immers niet in een vacuüm, maar steeds in een concrete schoolorganisatie, met een eigen specifieke cultuur en structuur. Uit het voorgaande bleek al dat er ook in de schoolorganisatie zelf bronnen van intensificatie kunnen liggen. De kenmerken van deze schoolorganisatie mediëren echter ook de impact van andere intensificatiebronnen: er is een organisatorische speelruimte voor interpretatie en onderhandeling (Acker, 1999; Helsby, 1999; Kelchtermans, 1999a, 1999b; Leithwood et al., 1999; Rosenholtz, 1989; Smylie, 1999; Troman, 1997; Troman & Woods, 2001; Vandenberghe & Huberman, 1999; Woods, 1999).

Onderzoek over schoolorganisatorische werkcondities toont duidelijk de dubbelzinnige rol van die context. *Participatie* in besluitvorming is een belangrijke structurele werkplaatsconditie. Door aanwezigheid van overlegstructuren binnen de school kunnen de leerkrachten meer beroepsvoldoening ervaren, omdat ze kunnen meebeslissen hoe ze hun werk organiseren. Dit verhoogt de draagkracht van leerkrachten (Byrne, 1999; Clement, 1994). Bovendien draagt participatie

bij tot het minimaliseren van rolconflict en -ambigüiteit (Byrne, 1999; zie ook Bartlett, 2002; Leithwood et al., 1999; Rudow, 1999). Betrokkenheid bij beslissingen blijkt dus een belangrijke positieve mediërende rol te spelen, maar in sommige gevallen kan de verwachting te moeten meebeslissen over tal van onderwerpen de druk op leerkrachten weer verhogen; vooral als die kwesties geen direct verband houden met hun eigen klaspraktijk of wanneer de leerkrachten er geen meerwaarde in zien voor de leerlingen (Huberman, 1995; Kelchtermans, Janssen, & Vandenberghe, 2003).

De aanwezigheid van voldoende *didactisch materiaal* is eveneens een nauwelijks betwiste werkconditie. Toch toont onderzoek van Pugh en Zhao (2003) aan dat extra middelen ingrijpende (onbedoelde) neveneffecten kunnen hebben op de professionele relaties in het schoolteam. Zo konden leerkrachten (individueel of als groep) een beroep doen op bijkomende financiële middelen om het computergebruik op school te bevorderen. Dit had echter een negatieve invloed op de sfeer in het team: omdat sommige leerkrachten beschikken over die extra financiële middelen (weliswaar om een ICT-project uit te werken), werd de "cultuur van gelijkheid" tussen de collega's doorbroken. De betekenis van deze nieuwe structurele werkconditie voor elke leerkracht heeft dus vaak een grotere impact dan de structurele werkconditie op zich, en medieert dan ook de beleving van de verwachtingen en eisen.

De *schoolleiding* vormt een andere mediërende factor op schoolniveau in het omgaan met de turbulente beleidsomgeving (Vandenberghe, 1998). Leerkrachten verwachten van hun directie onder meer dat ze fungeert als een buffer ten aanzien van de buitenwereld. De schoolleiding heeft immers de (formele) taak om het overheidsbeleid, de verwachtingen vanwege de lokale gemeenschap of vanwege ouders te vertalen naar de concrete schoolcontext (Kelchtermans, 1994). Zo kan ze een buffer vormen tussen de bronnen van intensificatie en de leerkracht(en) door bijvoorbeeld de invoering van bepaalde maatregelen uit te stellen (bijvoorbeeld de invoering van nieuwe leerplannen spreiden over verschillende schooljaren

in plaats van meteen voor alle vakken met nieuwe curricula te starten).

De veranderende beroepseisen voor leerkrachten hebben echter ook gevolgen voor de schoolleiding. De klemtoon op effectiviteit en efficiëntie brengt onder meer een verschuiving mee in het takenpakket voor de schoolleiding; deze wordt meer een (bedrijfs)manager en administrator ten koste van pedagogisch leiderschap. Zo ontstaat er ook voor de schoolleiding een grotere werkdruk of spanning omwille van het conflict tussen beide rollen.

Ten slotte wijzen we naar de *professionele relaties in een schoolteam* als een mediërende werkconditie. Collegiale samenwerking is onder meer zeer belangrijk voor het tot stand brengen van gedeelde waarden en normen, en een gemeenschappelijke doelgerichtheid (Byrne 1999; Clement, 1994; Friedman 1999; Hargreaves, 2002; Hargreaves, 1994; Nias, 1999; Maslach & Leiter, 1999; Rudow, 1999; Staessens, 1991). Uit het onderzoek van Troman en Woods (2001) bleek dat de cultuur van samenwerking een belangrijk middel is om weerstand te bieden aan de verlamme impact van overheidsmaatregelen. Collegiale relaties kunnen de druk die leerkrachten ervaren, reduceren; door bijvoorbeeld met een collega afspraken te maken over een verdeling van taken, komt er tijd vrij om zich in andere taken te verdiepen.

Tegelijk waarschuwt Nias (1999) tegen het overbeklemtonen van samenwerking. Leerkrachten zijn immers reeds sterk overbevraagd, zodat het niet altijd evident is energie vrij te maken voor wederzijdse ondersteuning. Verwachten dat ze hun reeds schaarse (vrije) tijd ter beschikking stellen voor overleg of onderlinge ondersteuning, zal leiden tot meer werkdruk en dus zeker niet tot een vermindering van de ervaren intensificatie (Nias, 1999, p. 236-237).

Deze kenmerken van de schoolorganisatie bepalen in grote mate de speelruimte waarbinnen leerkrachten kunnen omgaan met de veelheid van verwachtingen en eisen. De invloed van de ervaren intensificatie op leerkrachten verloopt dus niet lineair en automatisch. Er is een "tussenruimte" (mesoniveau) waar plaats is voor onderhandeling en aanpassing. Het effectief gebruiken van die tus-

senruimte en er een rol in spelen is echter niet vanzelfsprekend. Jeffrey en Woods (1996) stelden in Engeland vast dat de onderhandelingsmarge bij het implementeren van het beleid sterk gereduceerd wordt door het optreden van de inspectie. De controle en standaardisatie in de inspectieprocedures maken dat er voor leerkrachten vaak weinig mogelijkheid tot onderhandelen blijft. Dit brengt bij leerkrachten heel wat emoties teweeg, als reactie op de ervaren aanval op hun professionaliteitsgevoel (zie ook Kelchtermans, Vandenberghe, & Devis, 1999-2000; zie ook verder).

### **3.3 Derde verfijning: de impact van intensificatie is gedifferentieerd**

Zowel in de originele intensificatiethese als in onderzoek over het omgaan van leerkrachten met onderwijsveranderingen wordt de negatieve impact op leerkrachten beklemtoond (zie o.a. Apple, 1986; Geijsel, Slegers, Van den Berg, & Kelchtermans, 2001). Voor heel wat leerkrachten leidt de ervaring van intensificatie tot gevoelens van demotivatie, stress, onzekerheid, twijfel aan eigen bekwaamheid, of teleurstelling. Toch werkt de impact niet voor alle leerkrachten op die manier, aangezien deze eisen niet door iedereen op dezelfde wijze worden ervaren (Helsby, 1999; Troman & Woods, 2001; Vandenberghe & Huberman, 1999). Bovendien ondergaan leerkrachten de veranderingen niet steeds passief, maar kunnen ze er ook pro-actief mee omgaan, onder meer door interpretatie, onderhandeling of weerstand.

Ondanks de interindividuele verschillen in de impact van intensificatie wordt één gevolg in nagenoeg alle studies over het veranderende beroepsleven beklemtoond: het permanente gebrek aan tijd (Apple, 1986; Apple & Jungck, 1992, 1994/1996; Bartlett, 2002; Campbell & Neill, 1994; Gitlin, 2001; Hargreaves, 1992, 1994; Hargreaves & Goodson, 1996; Kelchtermans & Vandenberghe, 1991; Levin & Riffel, 2000; Vandenberghe & Huberman, 1999). Dit tijdgebrek manifesteert zich niet alleen tijdens de schooldag, maar zet zich ook voort buiten de schooltijd. Lindqvist en Nordänger (2002) spreken over het "uncompleted character of teachers' work" (Lindqvist & Nordänger, 2002, p. 2):

het lijkt een 'never-ending story', want leerkrachten lijken constant bezig met hun werk. Het tijdgebrek zet zich dan ook door buiten de schooluren en heeft invloed op (de tijdsbesteding in) het persoonlijke leven. Apple (1986) stelde reeds dat dit vooral gevolgen heeft voor vrouwelijke leerkrachten, die vaak twee jobs moeten combineren: lesgeven en het gezin.

*Impact op betekenisgeving:  
wat is leerkracht zijn (nog)?*

De ervaring van intensificatie heeft een impact op hoe leerkrachten denken over zichzelf als leerkracht, dus op hun professioneel zelfverstaan (zie ook eerder). De nieuwe taken en verwachtingen impliceren altijd - in meer of mindere mate - het in vraag stellen van de professionele identiteit en taakopvatting (zie bijv. Little, 1996; Shacklock, 1998; Woods, 1999; Woods & Jeffrey, 2002). Geconfronteerd worden met andere opvattingen over goed onderwijs kan leiden tot rolconflict en -ambigüiteit (Byrne, 1999; Rudow, 1999; Smylie, 1999). Hoe gaan leerkrachten ermee om? Onderzoek toont aan dat leerkrachten zowel ertoe kunnen neigen de eigen opvattingen aan te houden als die van het beleid trachten over te nemen (Easthope & Easthope, 2000). Troman (1997) spreekt dan ook over de "ambigüiteiten van intensificatie". Door het nieuwe beleidsdiscours en de hieraan gekoppelde nieuwe rollen en verantwoordelijkheden verhoogt de werkdruk en is er sprake van intensificatie (Troman, 1997, p. 241). Deze intensificatie betekent evenwel niet voor iedereen een verlies aan vaardigheden of competenties (de-skilling). Leerkrachten ontwikkelen trouwens strategieën om met deze intensificatie om te gaan, bijvoorbeeld door zich bij te scholen of samen met de collega's bepaalde lespakketten voor te bereiden (Hargreaves, 1992, 1994; Troman, 1997; Woods, 1999). Daardoor verhoogt weliswaar de in het beroep geïnvesteerde tijd, maar verwerven de leerkrachten nieuwe professionele kennis en vaardigheden. Bovendien nemen de leerkrachten, ondanks de verslechterde condities, sommige nieuwe rollen op en engageren zich daarin (Troman, 1997). Intensificatie kan soms dus ook leiden tot de ontwikkeling van nieuwe vaardigheden

(re-skilling), en die diversificatie van competenties beperkt zich niet louter tot de door Apple (1986) aangeklaagde uitvoeringsvaardigheden. Troman (1997) spreekt dan ook over "herprofessionalisering". In eerder onderzoek constateerde hij (Troman, 1996) dat leerkrachten verscheidene strategieën gebruiken om met de verschillende definities van professionaliteit om te gaan: nieuwe definities die sterk overeenkomen met hun eigen denken, werden onderschreven. Voor zover de nieuwe professionaliteitopvatting waardekeuzes impliceerde die ze niet onderschreven, wezen ze die af. Leerkrachten blijken dus 'composite professionals' te zijn: sommige opvattingen van het nieuwe onderwijskundige discours nemen ze over en andere verwerpen ze (zie ook Woods, 1995). Ze verworden dus niet volledig tot "technische uitvoerders", maar houden evenmin op een rigide wijze vast aan hun eigen opvattingen. Autonomie in de eigen klas blijft evenwel een quasi-absoluut geëiste werkconditie. Leerkrachten zijn in hun reactie op de nieuwe eisen dus vaak dubbelzinnig, complex en contradictorisch (Troman, 1996; zie ook Bartlett, 2002; Van den Berg, 2002). Troman besluit dan ook dat "even in the face of the most stringent control of schoolwork human agency creatively shapes the teachers' responses" (Troman, 1996, p. 485). Leerkrachten beschikken dus over een zekere vrijheid om actief en creatief om te gaan met zowel veranderingen in de werkcontext als veranderingen inzake professionaliteit (zie ook Day, 2000).

*Emotionele reacties*

De toegenomen eisen en verwachtingen laten de leerkrachten niet onberoerd en gaan vaak gepaard met hevige emoties. Emoties zijn immers nauw verbonden met het professioneel zelfverstaan van leerkrachten (Aarts et al., 2002; Hargreaves, 1995, 1998; Kelchtermans, 1999a; Little, 1996; Nias, 1996, 1999; Van Veen, 2003). Zo stelt Hargreaves dat "emotions are dynamic parts of ourselves, and whether they are positive or negative, all organizations including schools are full of them" (Hargreaves, 1998, p. 559). Wanneer leerkrachten over hun beroep spreken, verwijzen ze vaak spontaan naar gevoelens van vreugde, trots, enthousiasme en betrokken-

heid, etc., maar ze ervaren niet alleen positieve gevoelens. Lesgeven brengt immers ook gevoelens van machteloosheid, frustratie, woede, angst met zich mee (zie onder meer Kelchtermans, 1994, 1999b; Nias, 1996). Ook intensificatie en hoge werkdruk worden vaak geassocieerd met negatieve gevoelens van stress, onzekerheid, schuldgevoel, gebrek aan waardering, etc.

De emotionele reacties van leerkrachten ten aanzien van kwaliteitscontrole door inspectie illustreren deze emotionele impact. Zowel uit onderzoek in Vlaanderen (Kelchtermans et al., 1999-2000) als uit buitenlands onderzoek (Jeffrey & Woods, 1996) blijkt dat de onzekerheid en onduidelijkheid over het verloop en de inhoud van de inspectie enerzijds, en de expliciete eis tot verantwoording en beoordeling anderzijds, voor leerkrachten heel vaak spanning met zich meebrengen. Jeffrey en Woods (1996) beschrijven de negatieve impact van de inspectie, zelfs voor leerkrachten die geen negatieve evaluatie kregen. Ze laten zien dat emotionele reacties van leerkrachten op inspectie geen irrationele antwoorden of momentane opwellingen zijn, maar dat zij voortvloeien uit de fundamentele overtuigingen waarmee zij in het beroep staan. Die overtuigingen zijn "not natural, but are determined by the system of cultural belief, value and moral value of particular communities" (Jeffrey & Woods, 1996, p. 327). Daarenboven heeft inspectie niet alleen een informatieve, maar ook een normerende rol: er wordt immers aangegeven wat er op dat moment "officieel" geldt als "goed onderwijs en een goede school"<sup>2</sup>. Geconfronteerd met andere definities van "goed leerkracht zijn", komen de eigen definitie ervan, en de waarden waarvoor men staat als leerkracht in het gedrang. Omwille van de nauwe relatie tussen het persoonlijke en professionele "zelf", kan dit leiden tot (intense) emoties (Helsby, 1999; Kelchtermans, 1999b; Nias, 1996; Troman & Woods, 2001).

#### *Copingstrategieën van leerkrachten*

Leerkrachten gaan op verschillende wijzen om met verwachtingen en de stress of emoties die ze meebrengen. Veranderingen worden steeds geïnterpreteerd en leiden vaak tot creatieve reacties, ook al wordt de ruim-

te daardoor beperkt door de concrete (school)context (Acker, 1999; Smylie, 1999; Troman, 1997, 2000, 2001; Woods, 1995).

De copingstrategieën, meer bepaald de wijze waarop leerkrachten omgaan met de ervaring van intensificatie, zijn dus divers, complex en contradictorisch. Deze strategieën zijn bovendien onmogelijk te voorspellen, omdat de persoonlijke betekenisgeving en de schoolcontext steeds mediëren en dus de mogelijkheden en beperkingen om op een bepaalde manier te handelen, beïnvloeden. Om copingstrategieën te beschrijven en te interpreteren, dient men steeds rekening te houden met de betekenisvolle interactie tussen het individu en de context. Ter illustratie noemen we de betekenis van het ogenschijnlijk passief ondergaan van opgelegde veranderingen. Het kan gaan om een blijk van gehoorzaamheid aan externe "superieuren", maar het is evenzeer mogelijk dat de volgzzaamheid in feite een intentionele strategie is om professioneel te overleven in een concrete school (gezien de interne machtsverhoudingen). In dit geval heeft het niets te maken met onderdanigheid, maar met een "actief" en bewust gebruik van inschikkelijkheid als copingstrategie (Blase, 1988; zie ook Gitlin & Margonis, 1995).

Een relevant perspectief om naar de copingstrategieën van leerkrachten te kijken, is de micropolitieke benadering (Altrichter & Salzgeber, 2000; Ball, 1994; Ballet et al., 2000; Blase, 1991; Kelchtermans & Ballet, 2002). Daarin wordt gesteld dat het handelen van leerkrachten in belangrijke mate bepaald wordt door belangen: leerkrachten hebben immers deels collectieve (bijvoorbeeld uit de schoolcultuur) en deels individuele (bijvoorbeeld vanuit hun taakopvatting en beroepsmotivatie) opvattingen over welke werkcondities wenselijk of noodzakelijk zijn om hun beroepsopdrachten goed te kunnen uitvoeren. Die wenselijk of noodzakelijk geachte werkcondities fungeren voor de betrokkenen als professionele belangen. Micropolitieke acties kunnen we dan ook begrijpen als die acties die bedoeld zijn om professionele belangen te realiseren, ze te vrijwaren tegen aantasting of ze te herstellen wanneer ze verloren gingen (Ballet et al., 2000; Kelchtermans, 1999b, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002).

#### 4 Naar een aangepaste intensificatiethese

In dit artikel hebben we gerapporteerd over een exploratief literatuuronderzoek omtrent de betekenis van de intensificatiethese voor het bestuderen van de veranderingen die het lerarenberoep ondergaat. Uit onze analyse is gebleken dat de intensificatiethese van Apple (1986) weliswaar een krachtige verklaringsaanzet biedt voor die veranderingen, maar dat ze meervoudige verfijning behoeft. Apple (1986) stelt dat leerkrachten onder druk staan om steeds meer taken en eisen te realiseren in ongunstige werkcondities. Dit kan leiden tot intensificatie en de-skilling, en dus tot verminderen van de professionaliteit doordat leerkrachten vooral uitvoerders worden van extern opgelegde curriculuminhouden en -doelen.

Onze analyse van de empirische onderzoeksliteratuur over de intensificatiethese leverde drie verfijningen op ten opzichte van de originele these. Ten eerste is er in de originele intensificatiethese enkel sprake van externe druk op leerkrachten (vooral vanwege overheid en samenleving). De literatuuranalyse toont echter duidelijk aan dat men beter spreekt over een veelheid aan verschillende intensificatiebronnen. Bovendien gaat het meestal om een combinatie van meerdere bronnen die elkaar versterken. Ten tweede vinden in de relatie tussen de verwachtingen en eisen enerzijds en de individuele leerkracht anderzijds heel wat mediërende processen plaats; de persoonlijke betekenisgeving door leerkrachten en de concrete schoolorganisatorische kenmerken spelen hierbij een rol. Tot slot blijkt dat de impact van intensificatie niet zo eenduidig negatief gezien mag worden. Men stelt immers in meerdere onderzoeken vast dat leerkrachten niet zo passief zijn, maar vaak creatief en pro-actief reageren op de eisen en verwachtingen die op hen afkomen.

De geherformuleerde intensificatiethese vormt een interessant conceptueel kader in het onderzoek naar, en de theorievorming over de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Wij vatten professionele ontwikkeling immers op als een actief en complex leerproces van de leerkracht in interactie met

de specifieke context (Kelchtermans, 1994, 1999a). Die context mag echter niet beperkt worden tot de schoolorganisatorische omgeving, maar dient ook de ruimere beleidscontext en de samenleving mee in rekening te brengen. Alleen op die manier vermijden we dat de theorievorming over professionele ontwikkeling een “blinde” vlek inbouwt en de schooloverstijgende omgeving en haar invloed op de leerkrachten (en hun ontwikkeling) miskent.

Op basis van de literatuuranalyse en de bepleite verfijningen in de intensificatiethese lijkt het ons beter om te spreken over “de ervaring van geïntensifieerde werkcondities”. Hierdoor koppelen we de ervaring van intensificatie meteen aan de betekenisvolle werkcondities en de mediërende rol die ze kunnen spelen. Het meervoud *werkcondities* in de omschrijving verwijst naar de veelheid van potentiële bronnen. Met *ervaring* geven we de prominente plaats aan van de individuele beleving en betekenisgeving door de betrokkene. Kenmerkend voor die ervaring is dat het vaak gaat om het ter discussie staan van de professionele identiteit. Mede daarom laat deze ervaring de betrokkene emotioneel niet onverschillig en zal hij/zij trachten via allerlei copingstrategieën effectief en gericht om te gaan met die ervaring. Ten slotte zal de ervaring van intensificatie zelden geïnduceerd worden door één enkele gebeurtenis, maar dient ze beschouwd te worden als een cumulatief en gradueel proces dat plaatsvindt over een langere tijdsspanne.

De klemtoon op de betekenisvolle ervaring van de geïntensifieerde werkcondities betekent niet dat we ons enkel zouden moeten toespitsen op de agency, het doelgericht en betekenisvol handelen van individuen, zonder de rol van structurele beïnvloedingsprocessen te erkennen. Door - in navolging van Apple (1986) - het complexe samenspel van agency en structuur te erkennen, brengen we deze fundamentele thematiek ook binnen in de empirisch gefundeerde theorievorming over professionele ontwikkeling.<sup>3</sup>

Het conceptuele resultaat van onze literatuurstudie wordt momenteel empirisch getoetst op zijn houdbaarheid in de Vlaamse en Nederlandse situatie en verder ontwikkeld

(zie Aarts & Van den Berg, in druk; Ballet & Kelchtermans, in druk)<sup>4</sup>.

## Noten

- 1 Met het oog op een systematische literatuurstudie hebben we het Educational Resources Information Center (ERIC) en Web of Science online onderzocht voor de periode 1980-2002. Vanuit onze onderzoeksinteresse startten we met de 'keywords' *intensification* en *proletarianization*. Om een zo volledig mogelijk beeld te hebben van de ervaring van intensificatie voor leerkrachten en om het conceptueel kader te verfijnen, breidden we onze lijst met keywords uit naar combinaties van *teach* met *uncertainty*, *insecurity*, *workload*, *stress*, *burn-out*, *time*, *pressure*, *professionalis(z)ation* en *deprofessionalis(z)ation*. Naast deze search zijn we ook in de literatuurlijsten van de zo verzamelde publicaties andere werken op het spoor gekomen. Tot slot hebben we de inhoud van een aantal relevante tijdschriften systematisch verkend en opgevolgd (waaronder "British Journal of Educational Studies", "British Journal of Sociology of Education", "Cambridge Journal of Education", "Teacher College Record", "Teaching and Teacher Education", "Teachers and Teaching: Theory and Practice").
- 2 Kelchtermans e.a. spreken in dit verband van het "verborgen curriculum", in het instrumentarium en de evaluatieprocedures die de inspectie gebruikt. Zij communiceren wat de overheid - die zij vertegenwoordigen - als "goed" onderwijs vooropstelt (Kelchtermans et al., 1999-2000, p. 159-160).
- 3 Dit vindt plaats in een Vlaams-Nederlands samenwerkingsproject tussen de K.U.Leuven en de K.U.Nijmegen (in samenwerking met de KPC Groep) (zie bijv. Aarts et al., 2002; Ballet & Kelchtermans, in druk).
- 4 We sluiten in dit verband aan bij de structuraaltheorie van Giddens (1984), maar bijvoorbeeld ook bij het recente pleidooi voor een herwaardering van de "labour process theory" door Reid (2003).

## Literatuur

- Aarts, M., Berg, R. van den, & Slegers, P. (2002, april). *Teachers' personal interpretations of intensified working conditions in Dutch secondary schools*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Aarts, M., & Berg, R. van den. (in druk). Verschillen in beleving van het lerarenberoep: Twee gevalsstudies. *Pedagogisch Tijdschrift*.
- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work. Never a dull moment*. London: Cassell.
- Altrichter, H., & Salzgeber, S. (2000). Some elements of a micro-political theory of school development. In H. Altrichter & J. Elliott (Eds.), *Images of Educational Change* (pp. 99-110). Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in educations*. London: Routledge.
- Apple, M. W., & Jungck, S. (1992 en 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* (pp. 20-42). London: Cassell.
- Baily, B. (2000). The impact of mandated change. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, leading and the realities of reform* (pp. 112-128). London: Routledge.
- Ball, S. (1994). Micropolitics of schools. In T. Husén & T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopaedia of Education. Second Edition. Vol. 7* (pp. 3824-3826). Oxford: Pergamon.
- Ball, S. (1998). Performativity and fragmentation in 'postmodern schooling'. In J. Carter (Ed.), *Postmodernity and Fragmentation of Welfare*. London: Routledge.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (aangeboden). De ervaring van geïntensifieerde werkcondities. Het verhaal van een vernieuwingsgezinde school. *Pedagogische Studiën*.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., Berens, G., & Janssens, S. (2000). Professionele belangen in de beroepssocialisatie. Micropolitiek in de loop-

- baanverhalen van beginnende leerkrachten basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 77(2), 67-84.
- Bartlett, L. (2002, april). *Teachers' work in times of reform: professionalized or intensified*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Berg, R. van den. (2002). *Existentiële belevingen van leraren bij hun onderwijs. Een onderwijskundige en psychologische bijdrage*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (1998). *Thinking again. Education after post-modernism*. Westport-London: Bering & Garvey.
- Blase, J. (1988). The everyday political perspectives of teachers: vulnerability and conservatism. *Qualitative Studies in Education*, 1(2), 125-142.
- Blase, J. (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Brown, P. (1990). The 'third wave': education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-85.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 15-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Clement, M. (1994). De school: een werkplaats voor professionele ontwikkeling van leerkrachten. *Schoolleiding en -begeleiding*, 11, 139-117.
- 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.
- Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical Studies in Teacher Education* (pp. 130-160). London: Falmer Press.
- Easthope, C., & Easthope, G. (2000). Intensification, extension and complexity of teachers' workload. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 43-58.
- Friedman, I. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: bridging between professional self-efficacy and professional demands. In R. Vandenberghe & M. Huberman, (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 166-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geijssel, F., Slegers, P., Berg, R. van den, & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 130-166.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Gitlin, A. (2001). Bounding teacher decision making: the threat of intensification. *Educational Policy*, 15(2), 227-257.
- Gitlin, A., & Margonis, R. (1995). The political aspect of reform: teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: an analysis of the intensification these. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Hargreaves, A. (1994). Intensification. Teachers' Work – Better or Worse? In A. Hargreaves, (Ed.), *Changing teachers, changing times. Teachers' Work and Culture in the Post-modern Age* (pp. 117-140). London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A postmodern perspective. In T. R. Gúsky & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp. 9-34). New York-London: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2002). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.

- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the syntheses of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work*. Buckingham: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hoyle, E. (2001). Teaching. Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration* 29(2), 139-152.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1993). Professional careers and professional development: Some intersections. In R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 193-224). New York: Teacher College Press.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 431-546.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (Studia Pedagogica 17)*. Leuven: Universitaire Pers.
- Kelchtermans, G. (1999a). Teacher career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 176-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelchtermans, G. (1999b). Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten basisonderwijs. Een exploratie van de morele en politieke wortels. *Pedagogisch Tijdschrift*, 4, 471-492.
- Kelchtermans, G. (2004). De kwaliteit van kwetsbaarheid. Tegendraadse gedachten over de professionele identiteit van leraren. *Schoolwijzer - Basis*, 111(3), 13-18.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitics in teacher induction. A narrative-biographical study on teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Kelchtermans, G. & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. Loughran, M.L. Hamilton, V. Kubler LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *The International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 785-810). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kelchtermans, G., Janssen, V., & Vandenberghe, R. (2003). *Structuurverandering of schoolontwikkeling? Over schaalvergroting in basisscholen*. Mechelen: Wolters Plantyn Professionele Informatie.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1991). Leerkrachten over hun beroep: Veelzeggende metaforen. *Pedagogische Periodiek*, 98, 348-354.
- Kelchtermans, G., Vandenberghe, R., & Devis, I. (1999-2000). De effectiviteit van inspectie, pedagogische begeleiding en nascholing. Determinanten en micropolitieke verklaring. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 10, 153-168.
- Lamotte, F., Sermens, G., & Lintermans, R. (2000). Maakt Test-Aankoop school? *Test-Aankoop*, 435, 25-31.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 85-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, B., & Riffel, J. A. (2000). Changing schools in a changing world. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, leading and the realities of reform* (pp. 178-194). London: Routledge.
- Little, J. W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 345-359.
- Little, J. W., & McLaughlin, M. W. (Eds.). (1993). *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. (2002, april). *The value of the invisible. Teachers' use of time in spaces before, in-between and after teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: a research agenda. In R. Vandenberghe & M. Hubermann (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit: een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: Acco.
- Merson, M. (2000). Teachers and the myth of modernisation. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 155-169.
- Nias, J. (1989). Subjectively speaking. English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 391-402.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purpose: stress, vulnerability and strength. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 223-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozga, J. T., & Lawn, M. A. (1981). *Teachers, professionalism and class. A study of organized teachers*. London: Falmer Press.
- Pugh, K., & Zhao, Y. (2003). Stories of teacher alienation: a look at the unintended consequences of efforts to empower teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 187-201.
- Reid, A. (2003). Understanding teachers' work: is there still a place for labour process theory? *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 559-573.
- Rozenholz, S. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shacklock, G. (1998). Professionalism and intensification in teaching: a case study of 'care' in teachers' work. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 26(3), 177-200.
- Smylie, M. (1994). Redesigning teachers' work: connections to the classroom. *Review of Research in Education*, 20, 129-177.
- Smylie, M. (1999). Teacher Stress in a Time of Reform. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 59-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing. Een empirisch onderzoek in VLO-scholen*. Leuven: Universitaire Pers.
- 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(4), 475-487.
- Troman, G. (1997). *The effects of Restructuring on Primary Teachers' Work: A Sociological Analysis*. Niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift, United Kingdom: The Open University.
- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.
- Troman, G., & Woods, P. (2001). *Primary Teachers' Stress*. London: Routledge Falmer.
- Vandenberghe, R. (1998). Thinking about principals: How they cope with external pressures and internal redefinition of their role. *International Journal of Educational Research*, 29, 317-380.
- Vandenberghe, R., & Huberman, M. (Eds.). (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veen, K. van (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Wielemans, W., & Roth-van der Werf, G. J. M. (1997). *Onderwijs in de Europese Unie: eenheid in verscheidenheid*. Leuven: Garant.
- Woods, P. (1995). *Creative Teachers in Primary Schools*. Buckingham, Open University Press.
- Woods, P. (1999). Intensification and Stress in Teaching. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 115-138). Cambridge University Press.

Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.

Manuscript aanvaard: 30 januari 2004

## Auteurs

**Katrijn Ballet** is als onderzoeksassistent verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de K.U.Leuven

**Prof. Dr. Geert Kelchtermans** is als hoogleraar verbonden aan hetzelfde instituut.

*Correspondentieadres:* K. Ballet, Katholieke Universiteit Leuven, Vesaliusstraat 2,B- 3000 Leuven, België, e-mail: Katrijn.Ballet@ped.kuleuven.ac.be

## Abstract

### **Intensification of the teacher's job: A literature review**

Teachers have increasingly been confronted with a variety of changes, imposed by society and policymakers. More and more has to be done, while less time and resources are available. This leads towards *intensification*, a persistent experience of work overload. With the "intensification these" Apple (1986) has offered a powerful contribution to a theoretical explanation of these important changes. This these has been used by several authors in their empirical research on teachers' working conditions. A systematic literature review on these studies shows that they confirm the intensification these, but also that the these needs to be modified and refined. These refinements concern three aspects. First, there are multiple sources of intensification, apart from policy and society. Secondly, the intensification impact is mediated through the working conditions in the school and the process of interpretation by the individual teacher. Finally, the intensification impact is not linear but is differentiated: the impact is not the same for all teachers, nor always negative. Teachers can also cope with changes in a creative and proactive way. These modifications lead to a conceptual framework to understand the changes in the teaching profession and the professional identity by referring to the interplay between the individual (the actor), the working conditions and the macro context (policy and society).