

De ervaring van geïntensifieerde werkcondities: Het verhaal van een vernieuwingsgezinde school

K. Ballet en G. Kelchtermans

Samenvatting

Leerkrachten hebben de voorbije jaren tal van veranderingen op zich zien afkomen. De impact van deze veranderende werkcondities is vaak ingrijpend. Een goed begrip van die impact is van groot belang voor de theorieontwikkeling over schoolorganisatie en lerarenidentiteit. Op basis van de intensificatiethesis van Apple (1986) werd een conceptueel kader ontwikkeld en empirisch verkend in de gevalstudie van één Vlaamse basisschool. De studie concludeert dat de notie *ervaring van geïntensifieerde werkcondities* een meer adequate omschrijving vormt van de impact van de veranderingen. Centraal staat *ervaring*, waarmee we een prominente plaats geven aan de individuele betekenisgeving door de leerkracht. Kenmerkend voor deze ervaring is dat de eigen professionele identiteit vaak in het geding is. Bovendien laat deze ervaring de leerkracht emotioneel niet onverschillig. Via allerlei 'coping'-strategieën tracht de leerkracht effectief en gericht om te gaan met die ervaring. Met de term *werkcondities* koppelen we deze ervaring aan de mediërende rol die de werkomstandigheden in de school kunnen spelen.

1 Inleiding en theoretisch kader

Onder de vlag van zorg voor onderwijskwaliteit hebben scholen de voorbije jaren heel wat veranderingen op zich af zien komen. Het zijn veranderingen die samengaan met de toegenomen overheidscontrole en verantwoordingsplicht. Deze veranderingen grijpen vaak diep in op de werkcondities van leerkrachten. Meteen komen vragen op als: Wat betekenen de veranderingen voor hun leraarschap? Hoe gaan ze hiermee om? Bijna twee decennia geleden lanceerde Apple (1986) de intensificatiethesis als verklaring voor de impact van deze veranderingen. Hij stelt dat leerkrachten steeds meer blootstaan aan

maatschappelijke verwachtingen en eisen vanwege beleidsmakers, die ze moeten realiseren in ongunstige werkcondities. Intensificatie impliceert dus de groeiende externe druk op het lerarenberoep, doordat ze meer en meer verschillende beroepstaken moeten uitvoeren, zonder hiervoor over voldoende tijd en middelen te beschikken. Deze verschuiving in de opgelegde beroepstaken heeft een emotioneel belastende invloed op de leerkrachten en kan leiden tot 'de-skilling' en de-professionalisering (Apple, 1986; Apple & Jungck, 1992, 1996). De intensificatiethesis werd in verscheidene onderzoeken empirisch getest en verder ontwikkeld. De resultaten van deze onderzoeken nopen tot een drievoudige verfijning van de oorspronkelijke intensificatiethesis, zoals we elders betoogden op basis van een literatuurstudie (Ballet & Kelchtermans, 2004). Ten eerste is er in de originele intensificatiethesis enkel sprake van externe druk op leerkrachten, terwijl er in feite een veelheid aan intensificatiebronnen blijkt te zijn, zowel bij leerkrachten zelf als in de schoolorganisatie. Ten tweede verloopt de impact niet rechtstreeks, maar worden de verwachtingen op verschillende wijzen gemedieerd, zowel door de persoonlijke betekenisgeving door leerkrachten als door de concrete kenmerken van de schoolorganisatie. Tot slot blijkt dat de impact van intensificatie niet zo eenduidig negatief mag gezien worden. Leerkrachten zijn immers niet zo passief, maar reageren vaak creatief en proactief op externe eisen en verwachtingen.

Aan het einde van onze literatuurstudie concludeerden we dat de notie *ervaring van geïntensifieerde werkcondities* te verkiezen is boven de massieve term *intensificatie* (Ballet & Kelchtermans, 2004). Daarmee plaatsen we de ervaring en betekenisgeving door de leerkrachten centraal in het begrijpen van de impact van de veranderingen. Bovendien verwijst het meervoud *werkcondities* naar de veelheid van potentiële bronnen. Kenmerkend voor de *ervaring* is dat ook de eigen

professionele identiteit in het geding is. Mede daarom laat deze ervaring de betrokken leerkrachten emotioneel niet onverschillig en zullen zij trachten via allerlei copingstrategieën effectief met de situatie om te gaan. Ten slotte zal de ervaring van intensificatie zelden geïnduceerd worden door één enkele gebeurtenis, maar gaat het om een cumulatief en gradueel proces dat plaatsvindt over een langere tijdsspanne.

In dit artikel rapporteren we over een eerste deelstudie waarin we de conclusies uit de literatuurstudie empirisch toetsen. Meer bepaald gaat het om de volgende onderzoeksvragen:

- 1 Is er sprake van een ervaring van geïntensifieerde werkcondities?
- 2 Welke factoren en processen bepalen de ervaring van geïntensifieerde werkcondities? En op welke wijze gebeurt dat?
- 3 Hoe gaan leerkrachten om met de ervaring van geïntensifieerde werkcondities?

2 Onderzoeksmethodologie

Omdat de betekenisgeving door de leerkrachten centraal staat in onze onderzoeksinteresse, is een kwalitatief-interpretatieve benadering aangewezen. Daarenboven wilden we recht doen aan de specifieke context waarin leerkrachten werken. Interpretatieve methoden laten toe die betekenissen in hun context te onderzoeken. Concreet gebruikten we de methodologie van gevalsstudies (Merriam, 1998; Yin, 1984). Dataverzameling gebeurde via semi-gestructureerde interviews, aansluitend bij een korte voorbereidende vragenlijst. We richtten ons op het in kaart brengen van hoe leerkrachten en schoolleiding de (veranderende) werkcondities ervaren. Het semi-gestructureerde karakter impliceert dat de interviews een zekere systematiek en opbouw kenden, waardoor vergelijkbaarheid (tussen de verschillende respondenten) mogelijk bleef én de relevantie van de data werd bewaakt. Tegelijkertijd was het interview voldoende open om ruimte te geven aan het spontane verhaal van de respondent en aldus de individuele betekenisgeving tot uiting te laten komen.¹

De dataverwerking vond plaats volgens de

gangbare procedure van (getrapte) interpretatieve analyse (Kelchtermans, 1999a; Merriam, 1998; Yin, 1984). Na de letterlijke transcriptie en codering van de bandopnames werden de gegevens van elke respondent samengebracht in een synthesesetext, opgebouwd volgens een vaste rubriekenstructuur. Dit maakte in een volgende fase de vergelijking van de respondenten mogelijk (horizontale analyse). In deze horizontale analyse gingen we op zoek naar gemeenschappelijke thema's, opvallende verschillen en terugkerende patronen. Hiervoor maakten we gebruik van de techniek van "voortdurend vergelijkende analyse": de onderzoeksdata werden systematisch geanalyseerd en de voorlopige interpretaties worden permanent getoetst aan alle data (zie bijv. Kelchtermans, 1999a).

3 Situering van de casus: Zomervlucht

Zomervlucht, het pseudoniem voor een Vlaamse basisschool, bestaat uit een lagere school (met ongeveer 300 leerlingen) en een kleuterafdeling (met 120 leerlingen). Het leerlingenaantal daalt echter door de concurrentie met twee andere basisscholen in de gemeente. Er zijn 24 leerkrachten werkzaam in de lagere school en 9 in de kleuterafdeling. De directeur is volledig klasvrij. De school krijgt 12 uren beleidsondersteuning die door één leerkracht ingevuld worden.

Na de voorbereidende vragenlijst werden in februari 2000 semi-gestructureerde interviews afgenomen bij vijf respondenten, die verder met pseudoniemen worden aangeduid. Het gaat om de directeur, de beleidsondersteuner (Wim) en telkens één leerkracht van elke graad in het lager onderwijs (Kim, Kristien en Katleen) (zie voor aanvullende informatie Tabel 1).

4 Bronnen van veranderende werkcondities

In alle verhalen weerklinkt de ervaring van een verhoogde werkdruk. De inhoud en vorm van deze werkdruk blijken echter een ver-

Tabel 1

Gegevens over de respondenten

Naam	Functie	Aantal jaren onderwijservaring	Gezinssituatie
Directeur	Directeur	32 (waarvan 10 als schoolleider)	Gehuwd, 2 kinderen
Wim	½ leerkracht 6 ^e klas ½ beleidsondersteuner	13	Gehuwd, 2 kinderen
Katleen	½ leerkracht 6 ^e klas (na geboorte tweede kind, ca. 12 jaar geleden)	15	Gehuwd, 2 kinderen
Kristien	4/5 leerkracht 3 ^e klas	20	Ongehuwd, geen kinderen
Kim	leerkracht 1 ^e klas	12	Gehuwd, 2 kinderen

schillende betekenis te hebben voor elke leerkracht. “Je hoort overal ‘er wordt te veel gevraagd van ons’. Maar er wordt niet altijd ingevuld wat er precies te veel gevraagd wordt. (...) Sommigen klagen over zorgverbreiding, (...) sommigen praten over de probleemkinderen op school die te veel aandacht vragen, anderen praten over de ouderraden. (...) Wat je het minst graag doet, zal waarschijnlijk te veel zijn. Een feit is: er is te veel.” (Wim). Bovendien worden die veranderingen niet altijd expliciet geïntroduceerd, maar vinden ze als het ware sluipend hun weg naar de werksituatie van de leerkrachten. Wim illustreert dit met de invoering van ict. “Dat is ook één van die dingen die er ongemerkt ingeslopen zijn. Ik denk niet dat veel leerkrachten dat direct als vernieuwing zien. (...) Eigenlijk is dat een grote omwenteling, maar dat wordt gewoon meegenomen met de andere zaken.”

Om de betekenis van deze veranderende werkcondities voor leerkrachten te begrijpen, is het belangrijk na te gaan welke bronnen zij zien voor die veranderingen. Deze bronnen kunnen begrepen worden als “oproepen” tot verandering, als het tegemoetkomen aan eisen en verwachtingen die als legitiem of zelfs noodzakelijk gepresenteerd worden. We onderscheiden in de verhalen drie groepen van oproepen: (1) schoolexterne oproepen, (2) persoonsgebonden oproepen en (3) oproepen vanuit de schoolorganisatie.

Schoolexterne oproepen

Vooreerst zijn er de externe oproepen, de zogenaamde eisen van “hogerhand”. Deze veelgebruikte omschrijving verwijst vaag naar een overheid, een instantie boven de indivi-

duele leerkracht of school die beschouwd wordt als “gemachtigd” om eisen te stellen. Leerkrachten kunnen die instantie weliswaar niet altijd precies benoemen (en dus ook de legitimiteit van de oproep niet precies evalueren), maar dit blijkt niet nodig om ze toch als bron te laten functioneren. “Ze blijven maar verzinnen. (...) Nu willen ze hier ook werken rond welbevinden en betrokkenheid. (...) Heel belangrijk. Maar de tijd in de klas is ook weer zo kort om dat allemaal te doen. En wanneer dat gebeurd is, dan komt er wel weer iets anders. (...) We zullen nooit zonder werk zitten.” (Kim). Dit citaat illustreert ook het gevoel van “overgeleverd” zijn aan die beslissingen van hogerhand, dat vaak doorklinkt bij de leerkrachten.

De maatschappij en lokale gemeenschap vormen een tweede externe bron, met hun eisen om te werken aan gezondheidsopvoeding, verkeersopvoeding of acties voor welzijnsorganisaties, etc. Ook al zijn vele van deze vragen niet onmiddellijk gerelateerd aan het lesgeven op zich, toch vindt Kristien dat zij ze niet zomaar kan negeren. Men kan zich als leerkracht niet meer beperken tot onderwijzen in strikte zin. Ook allerlei opvoedende taken dient een leerkracht op zich te nemen, stelt ze. “Ze hebben minder te maken met het onderwijzen op zich. Maar als leerkracht heb je natuurlijk ook een opvoedende functie: je helpt kinderen mee groot te worden en hun problemen op te vangen.”

Tot slot wordt druk ervaren vanwege de *koepelorganisatie van schoolbesturen*², onder meer rond de implementatie van nieuwe leerplannen. Tijdens de doorlichting (kwaliteitscontrole) in Zomervlucht drukten

de inspectieleden Directeur op het hart dat hij zich voor de implementatie van leerplannen niet blind moest staren op de einddatum die de Koepel vooropstelde. Veel belangrijker was het om duidelijke prioriteiten te stellen in de planning van de implementatie. Op die manier werd de externe oproep (door de koepelorganisatie) dus gesitueerd en gerelativeerd (door een andere, externe instantie, namelijk de Inspectie). De autonomie van de school (onder meer in het bepalen van het implementatietempo) werd expliciet bevestigd. Dit geeft Directeur enige rust. “De Koepel zegt: ‘In 2004 begin je met godsdienst, het laatste leerplan dat moet geïmplementeerd worden’. Maar dat kan dus niet. En dan zeggen die inspecteurs: ‘Wie zegt dat dat in 2004 moet? Als jij dit jaar wiskunde als prioriteit hebt en volgend jaar nog, dan is dat zo’. En dat is in feite autonomie van een school. Maar dan heb je weer die invloed van de Koepel die beter wil zijn dan de rest. Sneller, meer. Maar ze weten niet wat ze ons aandoen.” In dit citaat blijkt ook dat Directeur zich dient uit te spreken over de vraag of hij het dwingende karakter van de externe oproep legitiem acht. Op basis van eigen ervaringen, informatie, contacten, etc. vormen leerkrachten en directeuren immers een oordeel over wie op legitieme wijze kan definiëren wat goed onderwijs is en welke veranderingen daartoe moeten worden gerealiseerd. Door contacten met de Inspectie (een instantie met een formeel gezagsmandaat) wordt de dwingendheid van bepaalde oproepen vanwege de Koepel in vraag gesteld en gerelativeerd.

Ofschoon de dwingendheid van de oproep wordt gerelativeerd, stelt in het schoolteam zelf niemand de legitimititeit ervan in vraag. Men onderschrijft de wenselijkheid van de nieuwe leerplannen, ook al zorgt dit voor ingrijpende veranderingen en bijkomende werkdruk. Niet de vernieuwde curriculum-inhouden of de pedagogisch-didactische uitgangspunten op zich vormen een probleem, maar wel de voorwaarden waaronder ze gerealiseerd moeten worden. Daarin zit precies de verzwaring van het werk voor leerkrachten, stelt Katleen. “Als je begint te pluizen in die nieuwe leerplannen, zijn er best goede ideeën, (...) maar men moet leerkrachten tijd geven om dat geleidelijk te integreren.” Een

eerste knelpunt is dus de snelle opeenvolging van nieuwe leerplannen, samen met onduidelijkheid over de termijn van implementatie. “Het ene is nog niet rond en het ander komt al. Dat is wat teveel. Wij hebben er ook moeilijk zicht op: Wanneer moet dat echt af zijn? (...) Dat staat niet op papier voor ons. Dus denk je als ze dat [het leerplan] gegeven hebben, moet dat direct [geïmplementeerd worden].” (Katleen). Daarbij komt nog het feit dat er onvoldoende leermaterialen (bijv. handboeken) beschikbaar zijn om de nieuwe leerplannen te implementeren, terwijl men toch de druk ervaart om dit zo snel mogelijk te realiseren. De leerkrachten voelen zich gedwongen om zelf de leerplannen te bestuderen en om te zetten in concrete leermaterialen. Deze investering van tijd en energie komt dus nog eens boven op de implementatie-inspanning die al geleverd werd voor andere vakgebieden.

De veelheid en snelle opeenvolging van externe oproepen, samen met het gebrek aan planning en aan aangepaste didactische materialen, leiden dus tot een verhoging van de werkdruk.

Persoonsgebonden oproepen

Een tweede bron voor veranderingen ligt *bij de leerkrachten zelf*. Vanuit hun taakopvatting en ideeën over goed onderwijs formuleren zij zelf oproepen tot verandering. Zo is Kim helemaal op eigen initiatief met hoekenwerk³ gestart. Een nascholing hierover én de contacten met collega's die hiermee al ervaring hadden, deden haar enthousiast de stap zetten naar de implementatie ervan in haar klas. Kims begeesting heeft ook te maken met de wens haar beroep boeiend en uitdagend te houden. “Je wilt het voor jezelf leuker en uitdagender maken.” In de taakopvatting van Kristien staat het adopteren van vernieuwingen hoog in haar waardenschaal; zo doet ze recht aan de noden van de leerlingen, waardoor ze het gevoel heeft een goede leerkracht te zijn. “Als ze met iets nieuws komen en ik negeer dat en doe maar verder op mijn oude manier, dan doe ik de kinderen tekort. En dan doe ik misschien ook mijn onderwijs tekort.” Kristien verlaagt haar persoonlijke standaarden van goed onderwijs dus niet wanneer ze externe druk ervaart. Ze

houdt eraan vast, ook als dit op zichzelf een bron van bijkomende werkdruk vormt. Ze ervaart dus een gevoel van verplichting om op alle oproepen te reageren. Wanneer leerkrachten daarenboven de in de oproep geïmpliceerde waarden en normen overnemen en integreren in hun professionele waardenschaal, werkt de druk nog sterker.

Een essentieel element in deze standaard is *het voordeel voor de leerlingen* (zowel hun leerwinst als welbevinden). Zo heeft Kim door het administratieve werk het gevoel dat ze minder tijd kan besteden aan haar leerlingen, terwijl dit voor haar wel essentieel is in haar taakopvatting. “We vinden het jammer dat je niet méér met de kinderen kan bezig zijn. (...) Een werkblad maken voor één leerling die het moeilijk heeft, is dikwijls nuttiger dan een dossier in te vullen.” Leerlingen zijn dan ook de belangrijkste referentiepersonen voor het al dan niet reageren op veranderingsoproepen. “Ik denk dat het probleem vooral bij onszelf ligt. Je weet wat er nodig is en dat er heel wat dingen nuttig zijn en je wilt het wel allemaal doen. Ook al heb je weinig tijd.” (Kim). Veel oproepen worden door de leerkrachten geïnterpreteerd als legitiem, aangezien ze geformuleerd worden als “in het belang van de leerlingen”. Daardoor kan een leerkracht die zichzelf ernstig neemt, ze nog moeilijk negeren.

Oproepen vanuit de schoolorganisatie

In Zomervlucht worden de hierboven genoemde standaarden van goed onderwijs in sterke mate gedeeld door alle leden van het schoolteam. Ze behoren tot de lokale schoolcultuur. Zo ontstaan er binnen de schoolorganisatie ook allerlei oproepen tot verandering. Leerkrachten stimuleren elkaar voortdurend om veranderingen in hun klas te realiseren. Bovendien vinden de meeste leerkrachten het hun vanzelfsprekende plicht om steeds op alle oproepen enthousiast te reageren. Wim: “Wij willen altijd zo goed mogelijk zijn en denken door met alle nieuwe vormen zo snel mogelijk mee te zijn, dat we goed zijn.” Ook Directeur bevestigt dit: op school geldt duidelijk de norm dat goede leerkrachten snel en enthousiast horen in te gaan op vernieuwingen. Inzet en hard werken door het team worden bovendien gebruikt als een visitekaartje naar

buiten. Leerkrachten die niet kunnen leven met deze norm verlaten dan ook snel de school, stelt Katleen. “Er zijn al heel wat mensen gekomen en gegaan die hier maar een jaartje gestaan hebben. Zij pasten niet in de mentaliteit van hard werken. Die hoefden niet meer terug te komen.” De gedeelde vernieuwingsgezindheid verhoogt ook het gevoel van samenhang in het team. Wim is ervan overtuigd dat heel wat van de ervaren werkdruk zelf-geïnduceerd is. “Geef jonge leerkrachten hier een nieuw leerplan en het jaar nadien hebben ze alles veranderd en aangepast. (...) Daarom moet je in deze school heel voorzichtig zijn met vernieuwingen.” Er dreigt uitputting van de leerkrachten, omdat ze voor zichzelf de lat hoog leggen en dus zichzelf (en onbewust ook collega’s) onder druk zetten. “Heel veel leerkrachten hier vinden van zichzelf constant dat ze te weinig werken, terwijl ze volgens mij te veel met hun job bezig zijn. Het feit dat (...) de mensen totaal uitgeput zijn net voor de vakantie, vind ik een signaal dat je te hard bezig bent.” (Wim). Daarenboven leiden de samenwerkingsrelaties niet enkel tot een gevoel van samenhang, maar brengen ze tegelijkertijd verplichtingen met zich mee. Men wil erbij horen en aan de norm voldoen. Alleen zo krijgt men immers de sociale erkenning als goede leerkracht. “Zeggen ‘begin maar met hoekenwerk, maar ik doe het lekker niet’, dat doe je jezelf niet aan. Dan moet je een heel sterk karakter hebben om dat in de groep te zeggen. (...) Je voelt je snel lui als je dat zegt. En dat is de dood van een leerkracht. Dat is dus de stressverhogende factor, die stress die we zelf zoeken en er eigenlijk niet hoeft te zijn.” (Wim). Ook al ziet Wim van enkele taken het nut niet onmiddellijk in, toch kan hij er niet aan “ontsnappen”. In het omgaan met de oproepen spelen immers niet enkel de eigen waarden en normen een rol, maar ook de sociaal-professionele relaties met de collega’s. Wim wil immers niet dat zijn collega’s moeten opdraaien voor zijn dalende motivatie. Ook al baalt hij van het zelf moeten ontwerpen van leermaterialen voor het nieuwe leerplan, toch voelt hij zich verplicht tegenover zijn collega’s. “Ik ben nu weer de werkblaadjes van wiskunde aan het herwerken, terwijl ik goed weet dat er bin-

nenkort een methode komt. (...) Mijn collega had dat voorgesteld en ik doe dat maar. (...) Ik kan moeilijk zeggen ‘verander jij ze allemaal, dan zal ik er mee van profiteren’. Dat doe je dan ook niet, dat is de sociale druk. (...) Ik kon moeilijk zeggen ‘ik doe er niet meer aan mee, ik ben onnuttige dingen aan het doen.’” Hier gaat het dus niet zozeer om formele druk om materialen aan te maken, maar wel om de druk vanuit de sociaal-professionele relaties met de collega’s en het belang dat Wim eraan hecht.

Het dalende leerlingenaantal ten gevolge van de concurrentiestrijd tussen de drie scholen in de gemeente is eveneens een bron van verhoogde werkdruk. De kwaliteit van het onderwijs in de drie scholen is gelijkwaardig, maar Zomervlucht moet ze waarmaken met minder financiële en materiële middelen dan haar concurrenten, aldus Directeur. “We liggen zo dicht bij elkaar en zijn in feite kwalitatief alle drie heel goede scholen. Alleen de infrastructuur verschilt. Dus de andere school heeft gebouwen die ongeveer 6,2 miljoen euro gekost hebben, en de infrastructuur van die school is prachtig. (...) Wij krijgen als school de verwarming niet hersteld. (...) Moest dat nu een slecht werkende school zijn, dan pakten wij die in.” Bij de recente doorlichting stelde de Onderwijsinspectie vast dat enkele klaslokalen niet brandveilig waren. Omwille van de beperkte werkingsmiddelen en de lange wachttijd voor bouwsubsidies, was Directeur genoodzaakt om via sponsoring financiële middelen te zoeken. Dit incident maakte het verschil in infrastructuur tussen de scholen scherp duidelijk en droeg bij tot een verhoogde werkdruk.

De acute concurrentiestrijd is voor Directeur een indringende verandering in de werkcondities. Meer nog, de krijtlijnen waarbinnen de school moet functioneren, worden hierdoor gedefinieerd en dat werkt sterk intensifiërend. Zijn taak als directeur bestaat er steeds meer in, de school overlevingskansen te bieden. Omdat de materiële infrastructuur allesbehalve aantrekkelijk is, kunnen de teamleden enkel hun vernieuwingsbereidheid als troef uitspelen in de concurrentiestrijd. Vernieuwingsgezindheid wordt daardoor niet enkel een interne culturele norm voor goed leraarschap, maar eveneens een belangrijk

strategisch element in de strijd om als school te overleven.

Om de impact en dwingendheid van de oproepen nog preciezer te begrijpen, staan we stil bij belangrijke factoren en processen die deze oproepen mediëren: de kenmerken van de schoolorganisatie en de opvattingen van leerkrachten over zichzelf en onderwijzen.

5 Filterende processen in de school

Zoals reeds aangehaald, geldt vernieuwingsbereidheid als algemeen geaccepteerde norm in Zomervlucht. Deze norm wordt actief ondersteund door de directeur. Om de juiste betekenis ervan voor de ervaring van geïntensifieerde werkcondities te begrijpen, staan we uitgebreid stil bij de mediërende processen op schoolniveau, zoals de relaties en normen, de wijze van leidinggeven en implementatie van vernieuwingen.

5.1 Sfeer van vertrouwen en samen-horigheid

De leerkrachten voelen zich onderling “gelijk” en leven ook buitenschools in vergelijkbare gezinssituaties. Dit leidt tot herkenning en gevoelens van samen-horigheid en zo tot een sfeer van vertrouwdheid en vertrouwen. “Ik ben ervan overtuigd dat bij ons echt iedereen hard werkt. En dat geeft ook wel een fijn gevoel: ‘iedereen doet zijn best’, (...) dan ga je vanzelf ook harder werken.” (Katleen). Dit schoolklimaat van verbondenheid helpt om om te gaan met de veelheid aan veranderingsoproepen die het team op professioneel vlak ervaart. Het vergroot de draagkracht. “Buiten de schooluren samen iets leuks doen (...) maakt elkaar sterker. Dan kun je in teamverband op school net iets meer. Als er dan iets gevraagd wordt van buitenaf, heb je elkaar ook om op terug te vallen.” (Wim). Tenslotte - maar zeker niet in het minst - vormt de onderlinge verbondenheid een krachtig wapen om het hoofd te bieden aan het dalende leerlingenaantal. Met die daling vermindert immers het aantal ambten in de school. Om te vermijden dat er teamleden ontslagen moesten worden, hebben verschillende leerkrachten beslist om de verloren uren te spreiden over meerdere personen.

Concreet betekent dit dat een aantal teamleden bepaalde uren werkt zonder ervoor betaald te worden. “De paniek slaat hier nu een beetje toe. In de lagere school werken heel dynamische, goede en jonge leerkrachten, maar zij zijn ondertussen wel getrouwd, hebben een huis gebouwd, hebben een kindje. (...) En meerderen van hen werken voltijds, maar worden maar 21/24 betaald. Zo hebben er een zestal gezegd: ‘we verliezen 20 uur. We verdelen ze, zodat we allemaal een beetje schade hebben, maar dat we hier allemaal toch kunnen blijven’.” (Directeur).

Het klimaat van vertrouwen en samenhangigheid blijkt ook te leiden tot concrete *professionele samenwerking*. Nadat Kristien bijvoorbeeld overtuigd was van de meerwaarde van hoekenwerk, motiveerde haar collega haar om deze werkvorm te implementeren. “Natuurlijk komt het idee van bovenuit, maar de concrete zaken die je in de klas uiteindelijk realiseert, komen van collega’s, vooral van de parallelklassen⁴. Omdat je daar met dezelfde dingen bezig bent. (...) En dan groeit dat en dan begin je daar zelf ook in te groeien. En dan begin je daar samen in te zoeken.” De stimulans vanwege de collega’s en de intense samenwerking zijn voor Kristien aanleiding om voortdurend veranderingen in de klas te realiseren. Deze relaties zijn dus tegelijkertijd ondersteunend en dwingend (zie eerder).

5.2 Paradoxaal leiderschap

Directeur hecht veel belang aan het *welbevinden* van de leerkrachten. “Ze moeten geen hartsvriendinnen worden. Ze moeten graag naar school komen. (...) Dan is mijn opdracht vervuld.” Leerkrachten erkennen dit en geven aan zich daardoor gesteund en gewaardeerd te voelen. “We weten wel dat hij het goed bedoelt met ons en hij schept heel dikwijls op over ons. Dus we voelen dat hij echt achter ons staat en dat hij ons waardeert.” (Katleen). De leerkrachten ervaren dat hun autonomie gerespecteerd wordt, en moeten zich zelden verantwoorden. Ze ervaren dus nagenoeg geen controle door Directeur. Ze krijgen begrip, zowel voor professionele als voor persoonlijke aangelegenheden. Directeur wéét immers dat het team bestaat uit hardwerkende mensen. Hij geeft de leer-

krachten de vrijheid en het vertrouwen om op hun eigen manier en tempo om te gaan met veranderingen. “Die vrijheid kunnen krijgen, maakt de werkdruk van hogerhand lichter. (...) Zodat je dat toch nog redelijk kunt bijhouden, omdat Directeur zegt ‘Doe het maar rustig aan, het kan niet allemaal tegelijkertijd’. Daardoor valt het nog mee. Als je dan een directeur hebt die zenuwachtiger is en zelf sneller die veranderingen wil volgen, dan zou je er wel eens een keer onderdoor kunnen gaan.” (Katleen).

De eerder beschreven, vernieuwingsgezinde houding wordt ook door Directeur uitgedragen als wenselijke norm. Hij is ondersteunend, maar tegelijkertijd spreekt hij de leerkrachten aan op hun verantwoordelijkheid en hun vernieuwingszin. Hier ervaart het team een “dubbele boodschap”. Enerzijds biedt Directeur tijd en ruimte om met vernieuwingen vertrouwd te geraken en ze te realiseren, anderzijds maakt hij toch duidelijk dat hij wil dat er aan veranderingen gewerkt wordt. “Directeur zegt wel regelmatig ‘je moet niet hollen. (...) Je moet niet overdrijven en probeer daar wat evenwicht in te vinden’, maar hij heeft toch wel graag dat we meegaan en hij staat zelf ook heel snel achter die vernieuwingen. Dus hij heeft toch wel graag dat we dat eens proberen, zonder dat hij zal zeggen ‘als je het niet doet, dan vind ik het niet goed’.” (Katleen).

Directeur verwacht dus van de leerkrachten duidelijk engagement en inspanning, maar hij heeft niet het gevoel hen te moeten aansturen of controleren. Hij kan als het ware op de achtergrond blijven, maar hen toch ondersteunen. Hij voelt zich zelfs soms verplicht om leerkrachten af te remmen in hun enthousiasme, aangezien ze zichzelf en elkaar vaak sterk onder druk zetten.

Omwille van het enthousiasme van de leerkrachten en het sterke vertrouwen van Directeur in hun capaciteiten, blijft een stappenplan voor het implementatieproces uit. Dit gebrek aan een coherent implementatiebeleid creëert echter onduidelijkheid. Ook al is iedereen overtuigd van de goede bedoelingen van Directeur, toch groeit er een ongenoegen over het feit dat prioriteiten niet gezamenlijk en expliciet worden bepaald. Leerkrachten hebben dan ook vaak geen

zicht meer op de verwachtingen, en hollen zichzelf achterna. “Dan zie je door de bomen het bos niet meer. (...) Directeur weet veel en wil dat [allemaal] doorspelen en dat kan niet. Hij voelt niet meer wat er in de basis leeft. (...) Dus zijn ideeën gaan sneller dan de klaspraktijk.” (Wim).

Van een schoolleider wordt verwacht dat hij/zij een bufferende functie opneemt in het omgaan met een turbulente beleidsomgeving. In de wijze waarop Directeur leiding geeft, schuilt een paradox: enerzijds is hij ondersteunend en biedt hij tijd en ruimte om met oproepen om te gaan, anderzijds leidt juist deze “open tijd en ruimte” tot de ervaring van gebrek aan structuur en planmatigheid. De leerkrachten betreuen het ontbreken van een coherent implementatiebeleid, maar tegelijkertijd ervaren ze van de directeur nog steeds waardering, vrijheid en vernieuwingsgezindheid. Door deze paradoxale houding worden de externe oproepen niet gebufferd en vergroot de druk op de leerkrachten.

5.3 Beleidsondersteuner

De paradox in het leiderschap heeft evenwel nog geen negatieve gevolgen, omdat onder meer door de rol van de *beleidsondersteuner*, de verschillende facetten van het leiderschap toch opgenomen worden. De regelmatige afwezigheid van Directeur wordt immers gecompenseerd door Wim, die elke namiddag een aantal beleidstaken overneemt. Er wordt als het ware een leiderstandem gevormd. Ook het leerkrachtenteam ervaart dit zo, en waardeert het. Wim wordt het aanspreekpunt. Directeur: “Als ik er niet ben, vangt hij de eerste klappen op. Hij kan dat aan mij kwijt achteraf, zodat hij niet met die klap naar huis moet. De leerkrachten hebben ook een groot vertrouwen in hem.” Met praktische vragen kunnen de leerkrachten steeds bij Wim terecht. “Moest Wim er niet zijn, dan zou het een ramp zijn, want Directeur is te weinig op school en er zijn toch altijd een aantal dingen die je op voorhand moet vragen. (...) Bijvoorbeeld een schoolreis of een vergadering plannen.” (Katleen).

5.4 Dreiging van onzekerheid, wrevel en competitie

Het gebrek aan een coherent schoolbeleid impliceert dat iedereen plichtsgetrouw op

zijn eigen tempo werkt. Dit leidt tot verschillen in vooruitgang binnen het team: sommige leerkrachten gaan direct met een vernieuwing aan de slag, terwijl anderen meer afwachten. Dit kan tot spanningen leiden: de verschillen zijn vaak groot en zichtbaar en op deze manier kan er wrevel en zelfs competitie ontstaan. “Soms krijg je zelfs het verwijt ‘De directie brengt iets aan en sommigen starten onmiddellijk en dat moet toch nog niet’. En dan krijg je dus een hoop misverstanden. (...) Sommigen worden zagezegd als ‘strevers’ bekeken. Omdat (...) wij dat dan tof vinden om dat te doen en te proberen. En dan zijn er die zeggen ‘ze zijn weer bezig’ en zelf niet zeggen ‘we gaan erin vliegen’. Hun volste recht, maar dat is soms heel moeilijk dat de directie daar niet duidelijk kan leiden”. (Kristien).

Deze verschillen in tempo kunnen ook leiden tot onzekerheid over de kwaliteit van het eigen werk. Zo werkt men vooral in de onderbouw sterk aan hoekenwerk. Katleen vindt dit een prachtig initiatief en heeft soms het gevoel dat zij met de zesde klas achterop raakt. Niet onmiddellijk inspelen op een oproep brengt in deze school dus het gevoel van incompetentie met zich mee. Een goede leerkracht dient immers vernieuwingsgezind te zijn, zo luidt de norm. “Wij waren bezig onder andere met (...) kinderen op hun niveau opvangen, wat ook in de derde klas gebeurde met hoekenwerk. Wij deden dat anders en dachten: ‘wij zijn ook ons best aan het doen’. Hoewel ik nog wel het gevoel heb ‘wat het derde gedaan heeft, (...) dat is toch wel knap’. (...) Maar wij hebben ook oudere kinderen en wij proberen het op een andere manier goed te maken voor hen. Maar ik had wel een beetje het gevoel van ‘dat is knap wat zij doen, maar dat kan ik op dit moment niet’.” Katleen ervaart dus de dwingendheid van die oproep. Ze voelt dat zijzelf als leerkracht in het geding is: Ben ik (nog) goed bezig als leerkracht?

5.5 Compenserende processen in de schoolorganisatie

De leerkrachten in deze school worden geconfronteerd met vele oproepen tot verandering. Bovendien nemen zij voortdurend zelf nieuwe initiatieven tot verandering en

stimuleren ze elkaar daartoe. Ofschoon ze geen formele druk of verplichting voelen, is er nagenoeg geen rust. De leerkrachten zelf, en Wim als beleidsondersteuner in het bijzonder, geven aan dat het team zichzelf voortdurend overmatig belast door het enthousiasme, maar ook door het gebrek aan structuur bij de implementatie van veranderingen. Hier verwacht men duidelijk een leidende hand van de directeur, en die ontbreekt. Dit leidt ertoe dat men vaak snel overgaat tot de implementatie, zonder grondige reflectie als schoolteam over de wenselijkheid van de verandering. Wim spreekt dan ook van een “kettingreactie”: men “besmet” elkaar, want openheid voor vernieuwingen geldt in de school als kwaliteitsnorm. Dit zou uiteindelijk kunnen uitmonden in een situatie waarin de school zichzelf stuurloos achter elke oproep schaart. Toch gebeurt dit niet, omdat er in de school als organisatie een aantal compenserende processen spelen.

Vooreerst is er de *sfeer van samenhangigheid en vertrouwen*. Dit blijkt een belangrijk middel om met oproepen tot verandering om te gaan. Deze sfeer maakt het daarenboven mogelijk dat vernieuwingsgezindheid als culturele norm functioneert. Hierin schuilt echter een paradox. De vernieuwingsgezinde houding van de leerkrachten (ook al brengt die extra werk én schoolinterne veranderingsooproepen met zich mee) compenseert tegelijkertijd de druk van buitenaf. Bovendien is deze sfeer en culturele norm een krachtig middel in de huidige concurrentiestrijd met andere scholen in de gemeente.

Ten tweede is er het *paradoxe optreden van de directeur*. De leerkrachten weten dat Directeur hard werkt voor de school, hoewel ze weinig zicht hebben op zijn concrete activiteiten. Ondanks het gebrek aan een coherent implementatiebeleid, appreciëren ze zijn ondersteunende houding. Hij stelt immers expliciet dat ze tijd en ruimte krijgen om veranderingen te realiseren, zonder evenwel zijn verwachting over vernieuwend werken weg te steken. Directeurs frequente afwezigheid wordt gecompenseerd door de beleidsondersteuner, bij wie de leerkrachten steeds terecht kunnen en steun ervaren.

Voorts heeft iedereen het gevoel *zelf beslissingen en initiatieven* te kunnen nemen en

de oproepen op een persoonlijk aangepaste wijze te kunnen vertalen naar de klaspraktijk. Vrijheid en vertrouwen geven de leerkrachten het gevoel zelf de controle te hebben over hun lesgeven en daarin weinig gedirigeerd te worden door externe beslissingen of door Directeur. Het feit dat men de mogelijkheid heeft om zelf het initiatief te nemen tot verandering en dit te evalueren, wordt positief gewaardeerd. De prijs hiervoor is echter een verhoging van de werkdruk.

Tot slot lijkt het alsof de leerkrachten zich door gebrek aan duidelijke, gezamenlijke doelgerichtheid *steeds meer terugtrekken in de “cocon” van hun klas of graad* om op dat niveau (samen met de collega’s van de parallelklassen) planmatig te reageren op oproepen en er zo meer controle over te verwerven. Met andere woorden: het gebrek aan gemeenschappelijke koersbepaling lijken ze te compenseren door op het niveau van de klas een duidelijk “beleid” te voeren.

Samenvattend: in deze school vinden voortdurend compenserende processen plaats die gericht zijn op een *dynamisch evenwicht*. Centraal in dit evenwicht is de culturele norm “leerkrachten moeten alles doen waar leerlingen beter van worden”. Deze norm wordt door zowat iedereen onderschreven, maar tegelijkertijd wordt deze norm door elke leerkracht op een verschillende wijze geïnterpreteerd en vormgegeven. Met andere woorden: iedere leerkracht gaat op zijn/ haar eigen manier om met deze culturele norm. In de volgende paragraaf gaan we op deze gedachte in.

6 De leerkrachten filteren de oproepen

Leerkrachten accepteren of ondergaan oproepen niet zonder meer. Ze zijn niet passief ten opzichte van oproepen, maar “filteren” ze door ze te interpreteren. Belangrijk in dit filterproces is het persoonlijk interpretatiekader. Dit geheel van opvattingen fungeert als de lens waarmee leerkrachten hun beroepservaringen waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen, oproepen interpreteren en evalueren (Kelchtermans, 1994). Met andere woorden: vanuit het persoonlijk interpretatiekader interpreteren leerkrachten de

dwingendheid van de oproepen en trachten er gepast (voor zichzelf en voor de context) mee om te gaan. We illustreren dit filterproces aan de hand van fragmenten uit de individuele verhalen.

“Ben ik oud aan het worden?”

Katleens weerstand tegen computers als didactisch middel illustreert hoe het persoonlijk interpretatiekader oproepen filtert. Katleen gebruikt een computer enkel voor het maken van rapporten en werkbladen, en niet als didactisch middel. Het veelgehoorde pleidooi voor het didactisch gebruik van computers strookt niet met haar diepe overtuiging dat enkel een persoonlijke en zorgende relatie met de leerlingen tot goed onderwijs en dus goed leraarschap leidt. Het gebruik van computers staat volgens haar dit soort relatie in de weg. Ze anticipeert bovendien op een verlies van beroepsmotivatie indien computers een te prominente rol zouden krijgen in het onderwijsleerproces. “Het is zo leuk om in groep te gaan zitten en om te discussiëren met kinderen. Dat is lesgeven. (...) Als ze dat gaan afnemen, dan is er niets meer aan.” Niet enkel haar taakopvatting en beroepsmotivatie zijn hier in het geding, maar ook haar zelfwaardegevoel. Door de introductie van computers twijfelt ze aan haar capaciteiten als leerkracht en aan haar vermogen om met veranderingen om te gaan. Dit brengt heel wat emoties teweeg en vormt de aanleiding tot haar weerstand. “Die computer zegt mij niets. Dat is zo levenloos. Ik gebruik het om mijn bladen en rapporten te maken en dan is het ook af. Ik kan geen interesse hebben in opzoeken op de computer (...). Oh, dat vind ik allemaal verschrikkelijk, ik zoek dat veel liever op in de bibliotheek. En dan denk ik ‘ligt dat nu aan mijn ouderdom of is het omdat het mij niet interesseert?’” Katleen is onzeker: “Kan ik nog wel wat men [zowel extern als vanuit de culturele norm op deze school] van mij verwacht?” Zij twijfelt aan haar eigen handelingscompetentie (“Kan ik met computers werken?”) en tegelijkertijd ook aan de toereikendheid van haar professionele kennis. Deze bedreiging voor Katleens zelfwaardegevoel en voor haar sociale erkenning als een competente en vernieuwingsgezinde leerkracht verklaart haar sterk emo-

tionele weerstand en onbehagen bij de oproep om de computer als didactisch middel in te zetten.

Evenwicht met het privé-leven

Voor Kristien is het haast vanzelfsprekend om op zowat alle oproepen positief te reageren (zie eerder). Door oproepen af te wijzen, zou ze de leerlingen uiteindelijk tekort doen. Die openheid voor externe oproepen geeft haar toch niet het gevoel te moeten uitvoeren wat anderen vooropstellen. Doordat ze in staat is een oproep te evalueren en te vertalen naar de concrete klassituatie blijft ze een sterk gevoel van controle over haar eigen beroepssituatie hebben. Ook haar gretige en enthousiaste reactie op oproepen of het zelf initiëren ervan kan geïnterpreteerd worden als een poging om controle te houden over het ontwerp en de definitie van haar beroepstaken. Dit alles leidt echter tot een aanzienlijke verhoging van de werkdruk. Kristien tracht haar ambities waar te maken door harder te werken tijdens de vakanties, weekends, avonden en pauzes. “Als we een dag vrijaf hebben (...), heb ik wel wat liggen dat ik voor school zou willen doen. (...) Ik vind dat eigenlijk fantastisch, maar het is belastend.” Het schoolwerk laat haar als het ware nooit los. Kristien heeft dus het gevoel een goede leerkracht te zijn door steeds (vernieuwend) voor school te werken. Ze accepteert de lange werkuren, maar hierdoor komt haar privé-leven in het gedrang. Daarom heeft ze er bewust voor gekozen om in deeltijd (80% van een voltijdse opdracht) te werken. Ze wil haar schoolwerk immers perfect in orde (blijven) hebben, net als haar huishouden, waar ze alleen voor instaat. Dit was niet meer houdbaar, en op aanraden van familie koos ze voor in deeltijd werken. Hierdoor is de constante druk weg en kan ze een goede en vernieuwingsgezinde leerkracht blijven. “Je wilt je huis, je tuin en je wagen in orde. (...) Je wilt voor je familie wat doen en je wilt je schoolwerk prima in orde. En dan zie je door de bomen het bos niet meer. En zeg je ‘80%, dat is het’. (...) Dan heb ik nog een leven zoals ik het graag wil.”

Leerkrachten zijn buiten schooltijd nog vaak bezig met hun beroepstaken. De combinatie van deze tijdsinvestering met het ge-

zinsleven is niet altijd evident. Dit is vooral het geval voor vrouwelijke leerkrachten, die naast hun job ook de verantwoordelijkheid dragen voor de meeste gezinstaken. Zo kan Kim omwille van haar twee jonge kinderen thuis minder voor school werken dan voorheen, en moet ze haar tijd verdelen tussen schoolwerk en gezin. Dit leidt tot een spanning tussen de verschillende rollen die ze moet vervullen, namelijk als leerkracht en als moeder. “Dat wringt soms wel bij mezelf: ik wil dat nog doen, want vroeger kon ik dat, en nu niet meer. Maar eigenlijk zou ik soms nog meer tijd moeten kunnen maken voor mijn gezin.” Deze spanning wordt nog versterkt door de culturele norm op school om steeds bereid te zijn tot vernieuwen.

Kim tracht zoveel mogelijk tegemoet te komen aan alle oproepen, maar als ze moet selecteren, staan de belangen van de leerlingen voorop. Dit selecteren geeft haar het gevoel zelf controle te hebben over haar taak, en ruimte te hebben voor “onderhandeling”, zonder daarom minder te werken. “De dingen die we zelf het nuttigst vinden, doen we eerst (...). Zo word je op de duur wel.” Met andere woorden: uit alles wat op haar afkomt haalt ze die taken die ze het meest nuttig acht voor de leerlingen. “Je moet af en toe wel eens zeggen ‘Ik laat de school voor wat ze is’ en ik denk wel dat dat het gezondste is.” Ze probeert een evenwicht te zoeken tussen haar job en haar gezinsleven. Omdat ze kan terugvallen op het werk dat ze de voorbije jaren geleverd heeft en ze vertrouwd is met het curriculum van haar leerjaar, ervaart ze momenteel relatief weinig spanning.

Spanning tussen twee professionele identiteiten

Bij Wim is de balans momenteel zoek. Hij heeft niet het gevoel een goede leerkracht te zijn. Door het gebrek aan middelen en de inhoud van sommige oproepen (bijv. leerplannen) is hij niet bezig met de kern van zijn taak, namelijk differentiërend werken met de leerlingen. Wims twijfels over zijn motivatie en taakopvatting hebben ook te maken met de spanning die hij ervaart tussen de twee luiken in zijn beroepstaken: leerkracht en beleidsondersteuner. Naar de leerkrachten en Directeur toe neemt hij immers de functie

van “tussenschakel” op. Hij wil Directeur ondersteunen in de beleidsvoering, maar tegelijkertijd ook leerkracht blijven. Hij wil niet te veel “afwijken” van de leerkrachten, en vermijden dat er een afstand groeit. Het zijn niet alleen twee taken, maar ze brengen ook een dubbele of “gespleten” identiteit met zich mee. “Ik probeer wat een tussenschakel te zijn. (...) Als Directeur een idee heeft of hij wil iets bekomen, vraagt hij vaak aan mij ‘Kan dat? Wat denk je ervan?’. En soms pols ik dan eens bij leerkrachten. Ik hoor veel in de leraarskamer. (...) Maar alleen als er echt iets grondig mis is, speel ik dat door. Het is zo’n moeilijke functie want je probeert niemand tegen zijn schenen te stampen; niet de directeur, ook niet de leerkrachten. (...) Ik wil eigenlijk liefst nog een leerkracht blijven. (...) Als ze te veel merken dat je bij wijze van spreken doorsluis naar boven toe, dan verandert de verhouding met de leerkrachten. En dat zou ik eigenlijk niet graag kwijtspelen. Ik zou de directeur ook niet graag kwijtspelen.” Daarenboven plaatsen deze twee taken hem in een ambigue positie tegenover de collega’s. Enerzijds is hij nog steeds collega-leerkracht en de “gelijke” van de andere teamleden, anderzijds plaatst zijn opdracht als beleidsondersteuner hem dichterbij de directeur en haalt ze hem als het ware uit het team van gelijken. Wim wil loyaal zijn aan beide “partijen”, en dit brengt spanning met zich mee.

Zijn irritatie over de huidige werkcondities komt ook voort uit deze rol als tussenpersoon: hij krijgt immers de verzuchtingen van de collega’s te horen en voelt zich medeverantwoordelijk. Wim betreurt dat Directeur hem geen “vrij spel” geeft om zulke problemen op te lossen; het is niet altijd duidelijk welke taken hij wel en niet mag oppakken. Dit vergroot Wims frustratie: “Ik heb niet (...) de machtiging op school om dat met de leerkrachten zelf op te lossen. Ik krijg van Directeur niet die functie om te zeggen van ‘los jij dat maar op of doe jij dat maar’. Moest hij dat doen, dan gaat hij zich nog meer afzonderen, natuurlijk. Het is allemaal een gevoeligheidsspelletje tussen contacten houden en problemen oplossen aan de basis.” Bovendien heeft Wim geen duidelijke taakomschrijving als beleidsondersteuner. Zijn opdracht verschilt immers jaarlijks in om-

vang (afhankelijk van het aantal lesuren die ervoor vrijgemaakt kunnen worden op basis van het leerlingenaantal). Hij zou evenwel liever volledig met beleidsondersteuning bezig zijn, aangezien hij in de huidige situatie vaak 'ad hoc' problemen moet oplossen en dus de zaken niet grondig en op lange termijn kan aanpakken. "Ik zou mij geruster voelen. Ik zou dan de tijd hebben om te doen wat ik allemaal wil doen. (...) Met de grond van de zaak kan ik eigenlijk bijna niet bezig zijn. Die drie uren in de namiddag (...) vul ik met kleine taken of papierwerk."

Complexe en creatieve antwoorden

Bovenstaande verhalen illustreren dat leerkrachten op hun eigen manier omgaan met oproepen tot verandering. Deze diversiteit heeft te maken met de betekenis die leerkrachten geven aan deze oproepen, en dus met het filteren vanuit het persoonlijk interpretatiekader. Bovendien werd duidelijk dat wat door de ene leerkracht ervaren wordt als een "aanval", voor een collega juist een aanzet kan zijn tot professionele ontwikkeling. Zo is de introductie van nieuwe leerplannen zowel voor Kristien als voor Wim een frustrerende aangelegenheid: Kristien wil zo snel mogelijk alles implementeren in het belang van de leerlingen, terwijl Wim door de huidige aanpak van de implementatie juist het gevoel heeft niet langer recht te doen aan de leerlingen. De reacties op deze verandering zijn dan ook sterk uiteenlopend: Kristien probeert nog harder te werken, terwijl Wim zich enigszins "verlamd" voelt. Voor beiden gaat het echter fundamenteel om de erkenning van hun opvatting over goed leraarschap. Die verschillende opvattingen leiden dus tot een diversiteit aan betekenisgeving en copingstrategieën. Er zijn niet alleen verschillende reacties mogelijk tussen leerkrachten op een zelfde vernieuwingsoproep, maar eenzelfde leerkracht kan ook verschillend reageren op verschillende oproepen. Zo leidt voor Katleen enkel het werken met computers tot weerstand, omdat het niet strookt met haar persoonlijke invulling van "goed onderwijs". Andere oproepen, zoals meer aandacht besteden aan socio-emotionele problemen bij leerlingen, onderschrijft ze wel en hebben volgens haar een meerwaarde.

7 Besluit

De veelheid aan veranderingen die de voorbije jaren op scholen en leerkrachten afkomen, roept de vraag op naar de impact en gevolgen ervan voor de betrokkenen. De oorspronkelijke verklaringsaanzet in de intensificatiethesis van Apple (1986) hebben we - op basis van een literatuurstudie - uitgebreid en verfijnd (Ballet & Kelchtermans, 2004). Centraal daarin stond de notie *ervaring van geïntensifieerde werkcondities*. Dit artikel rapporteert over een eerste studie waarin ons conceptueel kader ook empirisch op zijn houdbaarheid getoetst werd. Het gaat om een gevalstudie van één Vlaamse basisschool met een sterk vernieuwingsgezinde schoolcultuur. De analyse leidde tot drie belangrijke besluiten.

Ten eerste blijken er *diverse en elkaar versterkende bronnen van geïntensifieerde werkcondities* te zijn. Leerkrachten ervaren deze bronnen vaak als een krachtige oproep tot verandering. De mate waarin die oproep werkelijk als dwingend wordt ervaren, verschilt echter sterk tussen leerkrachten. In Zomervlucht blijkt het "recht doen aan de leerlingen" het cruciale criterium waarmee leerkrachten oproepen beoordelen. Het argument dat leerlingen beter worden van een verandering (in termen van leerwinst en/of welbevinden), geeft de verandering voor de leerkrachten een zeer dwingend karakter. Wanneer de leerkracht zichzelf wil blijven (erkend) zien als een competente en "goede" leerkracht, kan hij/zij immers zo'n oproep moeilijk negeren (zie bijv. ook Baily, 2000; Campbell & Neill, 1994; Hargreaves & Fullan, 1998; Hopkins, 2001; Huberman, 1989; Kelchtermans, 1999c; Maslach & Leiter, 1999; Nias, 1999; Smylie, 1999). De eigen professionaliteit als leerkracht komt dan immers mee in het geding: men wil de sociale erkenning als "goede leerkracht" niet verliezen (Kelchtermans, 1999c). Het valt trouwens op dat leerkrachten het argument van de voordelen voor de leerling vaak niet of nauwelijks kritisch bevragen en zelfs met grote vanzelfsprekendheid accepteren. Men gaat er, met andere woorden, snel van uit dat de vernieuwing wel beter zal zijn voor de leerlingen, en voelt zich zo verplicht ze te accepteren.

Over de concrete vertaling van vernieuwingen in praktijken en interventies - met andere woorden de interpretatie van de verandering - willen de leerkrachten wel in belangrijke mate controle behouden. Indien dit niet kan, ontstaat er onbehagen, omdat men het gevoel heeft gereduceerd te worden tot uitvoerder van beslissingen die elders genomen zijn (zie ook de oorspronkelijke thesis van Apple, 1986). Dit sluit trouwens nauw aan bij de observatie van onder meer Hargreaves (1992, 1994) en Smylie (1999) dat leerkrachten zelf standaarden van pedagogische perfectie hanteren en deze met verbetering nastreven. Zodoende zijn de bronnen van geïntensifieerde werkcondities niet alleen buiten de school, maar ook bij de leerkrachten zelf te zoeken. Wanneer, zoals in Zomervlucht het geval was, de norm van vernieuwingsbereidheid sterk verankerd is in de lokale schoolcultuur, is de invloed van de oproepen tot verandering nog dwingender. Daardoor werken de verschillende bronnen van oproepen vaak ook cumulatief: zo wordt in Zomervlucht de druk vanwege de veelheid aan te implementeren leerplannen nog 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".

Ten tweede verloopt de impact van de oproepen niet rechtstreeks, maar zijn er in de relatie tussen de oproepen en de individuele leerkracht heel wat *mediërende factoren*, zoals de concrete schoolorganisatorische kenmerken en de persoonlijke betekenisgeving. Zo spelen kenmerken van de lokale school als organisatie een belangrijke mediërende of filterende rol, bijvoorbeeld relaties van collegialiteit en samenhang, de leiderschapsstijl, een cultuur van vernieuwingsbereidheid, enz. (zie ook Acker, 1999; Helsby, 1999; Kelchtermans, 1999c, 1999d; Smylie, 1999; Troman & Woods, 2001; Vandenberghe & Huberman, 1999; Woods, 1999).

Ook de persoonlijke interpretatie van de veranderingen door de leerkracht vormt een filterende instantie: de eigen normen van goed onderwijs en daaraan gekoppeld de persoonlijke opvattingen over de eigen profes-

sionele identiteit bepalen de wijze waarop een verandering al dan niet als legitiem gepercipieerd wordt en al dan niet aanleiding geeft tot een gewijzigde beroepspraktijk. Leerkrachten ondergaan, met andere woorden, de veranderingen niet louter passief, maar geven er betekenis aan vanuit hun persoonlijk interpretatiekader (Helsby, 1999; Kelchtermans, 1994; Little, 1996; Troman & Woods, 2001).

De mediërende rol van deze factoren vertaalt zich voor de leerkrachten in het voortdurend zoeken naar een evenwicht tussen de oproepen tot verandering enerzijds en de criteria van haalbaarheid (voor zichzelf als leerkracht en voor de schoolorganisatie) én voordeel voor de leerlingen anderzijds. De haalbaarheid heeft onder meer te maken met de balans tussen gezin en werk (Apple, 1986). Het leraarschap is een job die nooit eindigt (Hargreaves, 1992, 1994; Kelchtermans & Vandenberghe, 1991) en het bewaken van de grenzen ervan vormt dan ook een permanente opgave. In het zoeken naar een evenwicht gaat het uiteindelijk om het behoud van een gevoel van competentie. Wanneer leerkrachten te sterk gaan twijfelen aan de eigen handelingscompetentie, leidt dit tot sterke, emotionele reacties en weerstanden, zo blijkt ook uit deze gevalstudie (zie ook Kelchtermans, 1999b, 1999c).

Tot slot tonen de verhalen aan dat leerkrachten niet zonder meer alles ondergaan, maar creatief omgaan met de oproepen. Dit gebeurt met het oog op een evenwicht, waar niet alleen schoolfactoren en -processen, de eigen opvattingen en waarden, maar ook de relatie met het persoonlijke leven een rol spelen. Leerkrachten bieden weerstand aan sommige oproepen waarvan ze de meerwaarde niet inzien, terwijl ze andere oproepen wel aangrijpen, omdat men ze waardevol acht voor de leerlingen (Baily, 2000; Gitlin & Margonis, 1995; Hargreaves & Fullan, 1998; Hopkins, 2001; Huberman, 1989; Maslach & Leiter, 1999; Smylie, 1994). Leerkrachten kunnen dus beschouwd worden als 'composite professionals': ze nemen sommige ideeën over en verwerpen andere, indien deze niet stroken met de persoonlijke opvattingen (Woods, 1995; zie ook Troman, 1996; Van den Berg, 2002).

In deze basisschool heerst een dynamisch evenwicht tussen tal van (elkaar compenserende) school- en leerkrachtkenmerken en -processen. Deze balans fungeert als een buffer voor heel wat eisen en veranderingen. Dit evenwicht kan echter in het gedrang komen of verstoord worden door schoolinterne of -externe factoren en processen. Opmerkelijk voor Zomervlucht is dat er weliswaar een permanente dreiging bestaat tot verstoring van het evenwicht, maar dat er toch steeds compenserende processen blijken op te treden die het evenwicht in stand houden. In die zin is het een dynamisch evenwicht. Om de impact van veranderingen op het functioneren van scholen en leerkrachten adequaat te begrijpen, verdienen precies deze evenwichtsmechanismen verdere onderzoeks aandacht.

Noten

- 1 De interviewleidraad is opgebouwd uit vijf onderdelen. Het eerste deel vraagt naar concreet ervaren veranderingen door de respondent. In het volgende deel peilen we naar de gevolgen van en reacties op deze veranderingen (emotionele, gedragsmatige en cognitieve). In deel drie gaat het specifiek over de impact op de motivatie van de leerkracht. Deel vier betreft een vraag naar toelichting van de in de voorbereidende vragenlijst vermelde metafoer. Tot slot worden aan de leerkrachten enkele stellingen aangeboden waarvan ze dienen aan te geven in welke mate die voor hen van toepassing zijn, en dit toe te lichten. Die stellingen betreffen uitspraken omtrent autonomie en de druk om verantwoording af te leggen, aspecten van het professioneel zelfverstaan (beroepsmotivatie, zelfwaardegevoel, zelfbeeld, taakopvatting en toekomstperspectief) en de ervaring van werkdruk.
- 2 In hetgeen volgt, zullen we spreken van *koepel* in het algemeen en *Koepel* voor de specifieke koepelorganisatie van de schoolbesturen waartoe Zomervlucht behoort.
- 3 Hoekenwerk is een didactische werkvorm om te differentiëren waarbij leerlingen individueel of in groepen in "hoeken" werken aan de hand van opdrachtkaarten, fiches en instructieve spelen.

- 4 Een parallelklas verwijst naar een klasgroep die eenzelfde leerjaar vormt (bijvoorbeeld: er zijn twee parallelklassen van het eerste leerjaar).

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. (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* (Teacher development series) (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.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2004). De intensificatie van het lerarenberoep. Een literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 81, 195-213.
- Berg, R. van den. (2002). *Existentiële belevingen van leraren bij hun onderwijs. Een onderwijskundige en psychologische bijdrage*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- 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 thesis. *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 postmodern age* (pp. 117-140). London: Cassell.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work*. Buckingham: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*.

London: Routledge Falmer.

- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief. (Studia Pedagogica, 17)*. Leuven: Universitaire Pers.
- Kelchtermans, G. (1999a). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp.132-134). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (1999b). *Innovatief vermogen. Conceptueel-kritische reconstructie van een onderzoeksproject en voorstel voor vervolgonderzoek*. [Intern document]. Leuven: K.U. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing.
- Kelchtermans, G. (1999c). Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten basisonderwijs. Een exploratie van de morele en politieke wortels. *Pedagogisch Tijdschrift*, 4, 471-492.
- Kelchtermans, G. (1999d). 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., & Vandenberghe, R. (1991). Leerkrachten over hun beroep: Veelzeggende metaforen. *Pedagogische Periodiek*, 98, 348-354.
- Little, J. W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26, 345-359.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- 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.
- 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.
- 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., & Woods, P. (2001). *Primary Teachers' Stress*. London: Routledge Falmer.
- Vandenberghe, R., & Huberman, M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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: Cambridge University Press.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, London: Sage.

Manuscript aanvaard: 11 oktober 2004

Auteurs

Katrijn Ballet is als onderzoeksassistent verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing van de Katholieke Universiteit Leuven.

Geert Kelchtermans is als hoogleraar verbonden aan hetzelfde instituut.

Correspondentieadres: K. Ballet, Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing, Vessaliusstraat 2, B-3000 Leuven, België, e-mail: katrijn.ballet@ped.kuleuven.ac.be

Abstract

The experience of intensified working conditions: The story of a highly innovative school

Teachers have increasingly been confronted with a variety of changes. This article aims to contribute to a theoretical understanding of changes in teachers' working conditions. For doing so, we developed a conceptual framework, based on Apple's (1986) intensification thesis. In this case study of a Flemish primary school, we argue for the concept of *the experience of intensified working conditions*. With *experience* we give the individual interpretation and therefore the differentiated construction of meaning a central place. Characteristic to this experience of intensified working conditions is the fact that teachers' identity and value systems are at stake, or more specifically: the experience affects his/her personal interpretive framework; it is emotionally not "indifferent" and induces specific coping strategies. Finally, this phrasing immediately links the experience of intensification to the reality of 'working conditions' and the mediating role they fulfil.