

Professionele belangen in de beroepssocialisatie

Micropolitiek in de loopbaanverhalen van beginnende leerkrachten

Basisonderwijs

K. Ballet, G. Kelchtermans, G. Berens en S. Janssens

Samenvatting

De praktijkschok die beginnende leerkrachten ervaren heeft niet enkel te maken met pedagogisch-didactische kwesties van klashouden, maar ook met het ingroeien in de school als organisatie (beroepssocialisatie). Deze stelling werd onderzocht door het narratief-biografische en micropolitieke perspectief te combineren in een conceptueel kader. De gedachte dat het handelen van leerkrachten, als leden van een school, geleid wordt door professionele belangen stond daarbij centraal. Die belangen worden opgevat als wenselijk geachte werkcondities. Via kwalitatief-interpretatieve analyse van vragenlijst- en interviewdata bij beginnende leerkrachten Basisonderwijs, werden vijf categorieën van professionele belangen geïdentificeerd: materiële, organisatorische, sociaal-professionele, cultureel-ideologische en zelfbelangen. In het artikel worden deze categorieën uitvoerig toegelicht vanuit de onderzoeksresultaten. Afsluitend wordt geargumenteed dat meer inzicht in de micropolitieke ervaringen van beginnende leerkrachten van groot belang is voor adequate theorievorming over professionele ontwikkeling en tevens voor het optimaliseren van de initiële lerarenopleiding en de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten.

1 Situering en probleemstelling

De meest bestudeerde fase uit de loopbaan van leerkrachten is zonder twijfel de inductieperiode, namelijk de eerste jaren als beginnend leerkracht (zie bijvoorbeeld Veenman, 1984 en 1985; Jordell, 1987; Huberman, 1989; Vonk, 1989; Freshour & Hollman, 1990; Bullough, Knowles & Crow, 1992; Kagan, 1992; Schempp, Sparkes & Templin, 1993; Kelchtermans, 1994; Kuzmic, 1994; Tickle, 1994;

Borich, 1995; Gold, 1996; Janssens & Kelchtermans, 1997). Uit vele onderzoeken is gebleken dat de overgang van de opleiding naar de loopbaan vaak een moeilijke periode is, die niet zelden een belangrijke stempel drukt op het vervolg van de loopbaan (Veenman, 1985; Huberman, 1989; Gold, 1996). Sikes et al. (1985) spreken over de inductiefase als een 'intrinsiek kritische fase'. Gold stelt dat 'few experiences in life have such a tremendous impact on the personal and professional life of a teacher as do the first years of teaching' (Gold, 1996, p. 548). De beginnende leerkrachten krijgen weinig 'inlooptijd' en moeten – vooral in het Basisonderwijs – onmiddellijk de volledige verantwoordelijkheid voor een hele klas nemen. Ondanks de pleidooien en concrete inspanningen voor het opzetten van aanvangsbegeleiding en de uitbreiding van de stages in de opleiding, blijft in belangrijke mate de paradox gelden dat beginnende leerkrachten moeten leren onderwijzen terwijl ze aan het onderwijzen zijn (Bullough, Knowles & Crow, 1992).

De overstap van opleiding naar klaspraktijk wordt omschreven als de praktijkschok (Veenman, 1985; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). De beginnende leerkracht ervaart een ontzuivering van de reeds opgebouwde ideeën en opvattingen in de alledaagse klas- en schoolpraktijk. Zo beseft hij/ zij bijvoorbeeld dat zijn/haar taak niet louter het lesgeven omvat, maar dat er naast de onderwijsopdracht nog veel administratieve taken vervuld moeten worden en dat er een grote druk op hem/haar uitgeoefend wordt door allerlei anderen (schoolleiding, collega's, ouders, ...) (Schempp, Sparkes & Templin, 1993; Terhart, 1990).

Huberman (1989) stelt dat de eerste fase in de professionele ontwikkeling gekarakteriseerd wordt door twee centrale thema's, namelijk *overleven* en *ontdekken*. Leerkrachten 'ontdek-

ken' het plezier van het lesgeven. Ze zijn enthousiast, want ze kunnen relaties opbouwen met leerlingen, zelf een klas inrichten en zelf beslissingen nemen. Kortom, ze kunnen het beroep uitoefenen waarvoor ze gekozen hebben. Daartegenover staat de zorg om te 'overleven' in de complexiteit van de klaspraktijk. Rust (1994) typeert deze periode daarom ook als de afwisseling tussen euforie en paniek. Zelftwijfels en gevoelens van onzekerheid komen naar boven en de leerkrachten zijn vooral op zichzelf gericht. Ze stellen vragen zoals 'Wat zullen de anderen (leerlingen, collega's, ouders, ...) van mij denken?' Ze voelen zich kwetsbaar tegenover kritiek en gevoelens van falen (Bullough, Knowles & Crow, 1992; Borich, 1995; Kelchtermans, 1996). In haar overzichtartikel van onderzoek over begeleiding en ondersteuning van beginnende leerkrachten stelt Gold dat 'the greatest problems encountered by beginning teachers were overwhelming feelings of disillusionment and believing that they were unable to cope with the multitude of pressures encountered each day.' (Gold, 1996, p. 556).

In al het onderzoek over beginnende leerkrachten stond tot nu toe vooral het werken in de klas centraal. De klemtoon lag op kwesties in verband met pedagogisch-didactische competentie, tuchtproblemen en klasmanagement (Veenman, 1984; Créton & Wubbels, 1984). De ingroei en socialisatie van beginnende leerkrachten in de school als organisatie kreeg veel minder aandacht van onderzoekers. Nochtans vormt het ingroeien in een organisatie een even essentiële opdracht voor de beginnende leerkracht als het effectief klashouden. Beginnende leerkrachten staan niet enkel voor de klas, maar worden tegelijkertijd ook lid van een school-(organisatie), waarin ze moeten (leren) omgaan met de andere actoren zoals de collega's, de schoolleider, het schoolbestuur, de ouders en personen van externe instanties. Deze thematiek komt gedeeltelijk aan bod in het onderzoek naar de beroepsocialisatie van leerkrachten (zie bijv. Zeichner & Gore, 1990; Bullough, Knowles & Crow, 1992), maar daar gaat de meeste aandacht uit naar het teloorgaan of uitgewist worden van de opleidingsinvloed, wanneer leerkrachten geconfronteerd worden met de beroepswerkelijkheid (bijv. Lacey, 1977;

Sikes, Measor & Woods, 1985; Wideen et al., 1998; Zeichner, 1986). Aan deze onderzoekslijn ontleen we wel onze opvatting over socialisatie. We beschouwen socialisatie niet zonder meer als een passief inschuiven in een bestaande context, maar veel meer als een interpretatief en interactief proces. Zeichner en Gore (1990) argumenteren dat in het wederkerige socialisatieproces de beginnende leerkracht gevormd wordt door de organisatie, maar ook op zijn/haar beurt de structuren beïnvloedt waarin hij/zij gesocialiseerd wordt.

In dit onderzoek concentreren we ons op die socialisatie, namelijk de interactie tussen de beginnende leerkracht en de schoolorganisatorische context, meer bepaald de andere actoren daarbinnen. We willen meer inzicht krijgen in de aard en invloed van deze interacties op het denken en handelen van de beginnende leerkracht. We vermoeden immers dat de ervaring van de praktijkschok in belangrijke mate medebepaald wordt door die schoolorganisatorische context en de condities waarin de beginnende leerkracht dient te functioneren, en als zodanig niet uitsluitend of zelfs niet in de eerste plaats door de problemen op het niveau van de klas (Kelchtermans, 1997).

Onze studie is dus opgevat als complementair aan het bestaande onderzoek over beginnende leerkrachten en wil bijdragen tot een dieper inzicht in de specifieke beroepservaringen van beginnende leerkrachten. Als zodanig kadert ze in een ruimer onderzoeksproject naar de professionele ontwikkeling van leerkrachten door hun loopbaan heen (zie ook Staessens, 1991; Kelchtermans, 1994 en 1996; Clement, 1995; Vandenberghé & Vanoost, 1996). Die professionele ontwikkeling wordt opgevat als een levenslang leer- en ontwikkelingsproces, dat plaatsvindt vanuit de betekenisvolle interactie tussen de leerkracht en de beroepscontext waarin hij/zij functioneert. De inductiefase of de eerste jaren van de beroepsloopbaan is een periode van intensief professioneel leren en dus van professionele ontwikkeling (zie o.a. ook Huberman, 1989; Kelchtermans, 1994).

2 Theoretisch kader

Voor het bestuderen van de beroepsocialisatie van beginnende leerkrachten werden twee

theoretische perspectieven gecombineerd, namelijk het narratief-biografische en het micropolitieke perspectief. We leggen immers, vanuit het *biografisch perspectief*, de nadruk op de subjectieve betekenisgeving door beginnende leerkrachten aan hun loopbaanervaringen. Om de interactie tussen de beginnende leerkracht en de schoolorganisatie te bestuderen, kiezen we voor het *micropolitieke perspectief* (Ball, 1994; Blase, 1991, 1988). Deze invalshoek op het functioneren van organisaties heeft vooral aandacht voor de belangen die het handelen en denken van de organisatieleden bepalen.

2.1 Het narratief-biografische perspectief

Het narratief-biografische perspectief op de professionele ontwikkeling van leerkrachten kent een centrale plaats toe aan de loopbaanervaringen van leerkrachten en meer bepaald aan de betekenis die deze krijgen voor de betrokken leerkracht.¹ Deze betekenis kan gereconstrueerd worden uit de loopbaanverhalen van leerkrachten. Deze benadering impliceert dus dat men aan het narratieve karakter van de onderzoeksdata recht blijft doen in de analyse. Met andere woorden, de betekenis-samenhang in de ervaringsverhalen blijft tijdens de interpretatieve analyse voorop staan. Kelchtermans concretiseerde dit perspectief in zijn onderzoek naar de professionele ontwikkeling van ervaren leerkrachten basisonderwijs (Kelchtermans, 1999a). Op basis van hun loopbaanervaringen ontwikkelen leerkrachten een persoonlijk interpretatiekader, een geheel van cognities dat fungeert als een soort bril waarmee ze hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen. Binnen dit interpretatiekader kunnen twee domeinen worden onderscheiden. Vooreerst zijn er de opvattingen van leerkrachten over zichzelf als leerkracht ofwel het *professioneel zelfverstaan*. Op basis van de onderzoeksgegevens werd het professioneel zelfverstaan door Kelchtermans verder (inductief-analytisch) gedifferentieerd in vijf componenten: het zelfbeeld (descriptieve component: wie ben ik als leerkracht?), het zelfwaardegevoel (evaluatieve component: hoe goed vind ik mezelf als leerkracht?), de beroepsmotivatie (conatieve component: wat motiveert me om leerkracht te worden, te zijn en te blijven?), de taakopvatting (normatieve component: wat is mijn taak als leerkracht?),

wat moet ik doen om een goede leerkracht te zijn?) en het toekomstperspectief (prospectieve component: hoe kijk ik tegen de nog komende jaren als leerkracht aan en wat verwacht ik daarvan?). Naast het zelfverstaan is er de *subjectieve onderwijstheorie*: het persoonlijk geordend systeem van kennis en opvattingen van de leerkracht met betrekking tot onderwijzen en leren. Hier gaat het om praktijkkennis die vooral de vragen beantwoordt: 'hoe moet ik het als leerkracht concreet aanpakken?' en 'waarom is dit volgens mij de beste aanpak?'. De confrontatie tussen het persoonlijk zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie, zoals die werden opgebouwd tijdens de opleiding enerzijds en de ervaring van de volle verantwoordelijkheid voor de klaspraktijk anderzijds, leidt vaak tot spanningen, twijfel en het herzien van elementen uit zelfverstaan en subjectieve theorie. Sommige auteurs spreken zelfs over het 'verbrijzelen' van de voorstellingen die de beginners zich gemaakt hadden (Cole & Knowles, 1993).

Op basis van een uitvoerige literatuurstudie over narratief-biografisch onderzoek en -methodologie concludeert Kelchtermans (1994) dat deze benadering bijzonder geschikt is voor het bestuderen van fenomenen met een proceskarakter, waarbij de subjectieve betekenisgeving centrale aandacht krijgt. Mede daarom is deze benadering erg geschikt voor onze onderzoeksinteresse. We gaan er immers vanuit dat beginnende leerkrachten vanuit een betekenisvolle interactie met hun omgeving zich in hun professioneel handelen en denken ontwikkelen.

2.2 Het micropolitieke perspectief

Begripsomschrijving

De instap in het concrete beroepsleven en de eerste fase uit de loopbaan vormen voor veel leerkrachten een intense ervaring. Niet alleen krijgen ze de verantwoordelijkheid voor een hele leergroep (klas), maar ze worden tegelijkertijd ook geconfronteerd met de organisatorische context waarin die groep gesitueerd is. Ze krijgen te maken met collega's, met een schoolleiding, met bepaalde tradities en gewoontes binnen de school, met opvattingen over goed onderwijs en hoe men dit als leerkracht moet/kan waarmaken, enzovoort. Ze

krijgen ook te maken met hiërarchie, (al dan niet) subtiele machtsverhoudingen tussen (groepen van) teamleden, sluimerende discussies over goed onderwijs, enzovoort. Kortom, de beginnende leerkracht ziet zich geconfronteerd met een micropolitieke realiteit.

Het micropolitieke perspectief, als theoretische invalshoek, vertrekt vanuit de gedachte dat organisatieleden in hun handelen en denken geleid worden door belangen. De micropolitieke realiteit verwijst dan naar die strategieën en tactieken waarmee individuen en groepen in organisatorische contexten hun macht en invloed aanwenden om hun belangen na te streven (Hoyle, 1982). Bij macht en invloed gaat het echter niet enkel over conflicten, tegenstellingen en strijd, maar evenzeer over coalitievorming en samenwerking om bepaalde doelen te realiseren (Blase, 1991). De micropolitieke benadering richt zich op een wezenlijke dimensie in het functioneren van elke organisatie. De vraag naar de (on)wenselijkheid van micropolitieke processen is dan ook niet ter zake. Politieke processen vinden gewoon plaats: in vormen van samenwerking zowel als weerstand; binnen de organisatie zelf zowel als in de interacties met de externe omgeving. (Micro)politiek is met andere woorden een *natuurlijk fenomeen* in het functioneren van organisaties (Ball, 1994; Altrichter & Salzgeber, 1996).

Kritiek op traditionele organisatie modellen voor scholen

Het micropolitieke perspectief is een vrij nieuwe benadering in de organisatie theorie, die in het midden van de jaren '80 haar weg vond naar het onderzoek van scholen (Ball, 1994; zie ook Blase, 1998). Ze reageert onder meer tegen een aantal tekorten van meer traditionele organisatie modellen (vooral systeemtheoretische), waarvoor ze een alternatief wil bieden. Blase stelt: 'In essence, political theorists have argued that rational and systems models of organizations have failed to account for complexity, instability, and conflict in organizational settings. They contend that such models also ignore individual differences, for example, in values, ideologies, choices, goals, interests, expertise, history, motivation, and interpretation-factors central to the micropolitical perspective' (Blase, 1991, p. 3). De micropolitieke benadering eist aandacht op voor de vaak ver-

waarloosde aspecten van machtsgebruik binnen organisaties. De aandacht voor de persoonlijke betekenisgeving (interpretatie) door de organisatieleden staat daarbij centraal en daarmee dus ook de keuzes, waarden, belangen, drijfveren van de individuele betrokkenen met hun persoonlijke levensgeschiedenis in de context van de school, die ook als organisatie haar geschiedenis heeft. Met andere woorden, het biografische perspectief en de micropolitieke benadering hebben heel wat onderlinge affiniteit en liggen in elkaars verlengde.

Wenselijk geachte werkcondities als professionele belangen

Uitgangspunt van het micropolitieke perspectief is dus dat het handelen van leden van een organisatie in belangrijke mate bepaald wordt door belangen (zie ook Ball, 1994; Altrichter & Salzgeber, 1996). Aansluitend bij deze centrale gedachte hebben wij dit gekoppeld aan het concept 'werkcondities' (Kelchtermans, 1996 en 1997). Leerkrachten en schoolleiders hebben immers deels collectieve (bijv. uit de schoolcultuur) en deels individuele (bijv. vanuit hun taakopvatting en beroepsmotivatie) opvattingen over welke werkcondities wenselijk of noodzakelijk zijn om hun beroepsopdrachten goed te kunnen uitvoeren. Met 'goed' bedoelen we dan zowel 'effectief' (is leidend tot de gewenste leerlingresultaten), alsook bevredigend voor de betrokkene (jobsatisfactie). Die wenselijk of noodzakelijk geachte werkcondities fungeren voor de betrokkenen als *professionele belangen*. Door micropolitieke activiteiten zullen leerkrachten en schoolleiders ernaar streven hun professionele belangen te realiseren, ze te vrijwaren tegen aantasting of ze te herstellen wanneer ze verloren gingen. Met Kelchtermans (1996, 1997) omschrijven we *micropolitiek handelen* dan ook als *acties die tot doel hebben de wenselijk geachte werkcondities te realiseren, in stand te houden of te herstellen*. Vanuit deze omschrijving wordt het mogelijk om concreet gedrag van organisatieleden te 'lezen' (interpreteren) in micropolitieke termen.

Op basis van de literatuur (bijv. Ball, 1994; Altrichter & Salzgeber, 1996) en eigen onderzoek (Kelchtermans, 1996, 1997; Kelchtermans & Vandenbergh, 1998; zie ook Kelch-

termans, Vandenberghé & Devis, in press) hebben we vijf verschillende categorieën onderscheiden in deze professionele belangen. De professionele belangen zijn materieel, organisatorisch, sociaal-professioneel, cultureel-ideologisch en zelfgericht (gerelateerd aan het professioneel zelfverstaan). Deze categorieën werden ook gebruikt als conceptuele analyse-instrumenten ('sensitizing concepts') bij de verwerking van de onderzoeksdata. Bij de bespreking van de resultaten worden deze categorieën uitvoerig toegelicht.

3 Onderzoeksvragen

We gebruiken het biografische en het micropolitieke perspectief als theoretische kaders om de beleving van de inductiefase door de leerkrachten te exploreren met betrekking tot aspecten die nog weinig of geen onderzoeksaandacht gekregen hebben.² Op basis van het geschetste theoretisch kader willen we de globale probleemstelling dan ook toespitsen in twee onderzoeksvragen:

- 1 Hoe beleven beginnende leerkrachten hun beroepssocialisatie tijdens de inductiefase?
- 2 In welke zin worden beginnende leerkrachten geconfronteerd met de micropolitieke realiteit in de school tijdens hun beroepssocialisatie?

In deze micropolitieke analyse besteden we bijzondere aandacht aan de soorten professionele belangen (wenselijk geachte werkcondities) die er in het geding zijn tijdens de inductiefase (zoals deze beleefd wordt door de leerkrachten zelf).

4 Onderzoeksozpet en methodologische verantwoording

Uit de bespreking van het conceptueel kader en de probleemstelling is duidelijk geworden dat we ons in dit onderzoek richten op de beleving van de beginnende leerkrachten zelf. Hun subjectieve betekenisgeving krijgt een centrale plaats. Bij het bevragen van de respondenten ging het dus telkens om het terugkijken naar en reconstruerend vertellen van de eigen loopbaanervaringen.

4.1 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 14 beginnende leerkrachten in Vlaamse Basisscholen. Het ging om leerkrachten die waren afgestudeerd aan twee opleidingsinstituten. Daarmee beperkten we de heterogeniteit in de factor opleiding, waardoor het ook mogelijk werd om eventuele specifieke invloeden van de opleiding op de inductiefase op het spoor te komen. De respondenten moesten zich ook duidelijk in de inductiefase bevinden, maar toch ook al een zekere beroepservaring hebben. Daarom stelden we dat de respondenten minstens drie en maximaal vijf jaar afgestudeerd moesten zijn. Uiteindelijk bevatte de onderzoeksgroep 10 vrouwen en 4 mannen, afkomstig uit twee opleidingsinstituten (opleiding 1: n=6; opleiding 2: n=8). Elke respondent werd beschouwd als een gevalstudie en de hele onderzoeksozpet kan dus omschreven worden als een meervoudige gevalstudie (Merriam, 1998; Yin, 1989; Stake, 1996).

4.2 Dataverzameling

De methodologie voor dit onderzoek is in belangrijke mate gebaseerd op het werk van Kelchtermans (1994 en 1999a) en zijn onderzoeksozpet voor 'gestimuleerde autobiografische zelfthematisatie'. In die procedure wordt ernaar gestreefd de respondenten nadenkend te doen terugblikken op hun eigen loopbaan ('auto-biografisch') en hen te 'stimuleren' hun ervaringen onder woorden te brengen, te 'thematiseren'. Men gaat ervan uit dat leerkrachten in dat autobiografisch loopbaanverhaal eigenlijk voortdurend hun zelfverstaan ter sprake brengen: vandaar 'zelf' thematisatie.

Voor dit onderzoek werd een variant van deze onderzoeksozpet ontwikkeld, namelijk een combinatie van een (voorbereidende) vragenlijst en een narratief-biografisch interview. De vragenlijst had tot doel de formele loopbaan van de respondent in kaart te brengen (chronologisch overzicht van de verschillende aanstellingen sedert het afstuderen). Daarnaast werd in drie open vragen gepeild naar de perceptie van de eigen jobsituaties; de evaluatie van hun opleiding wat betreft voorbereiding op de beroepswerkelijkheid én eventuele belangrijke ondersteunende actoren tijdens de inductiefase. De gegevens van de loopbaanvragenlijst, aangevuld met de schriftelijke aante-

keningen over aspecten van de loopbaanbeleving, werden aan de onderzoekers bezorgd vooraleer het interview plaatsvond. De vragenlijstgegevens vormden dan als het ware een soort robotfoto, op basis waarvan het interview meer gericht voorbereid kon worden en meer gestructureerd kon verlopen.

Het interview was semi-gestructureerd van vorm en sloot rechtstreeks aan op de gegevens uit de vragenlijst. In essentie bestond het interview uit het verder exploreren van de vragenlijstdata. Per (interim)aanstelling uit de loopbaan werd een vaste reeks vragen gesteld. Afsluitend werden de aantekeningen uit de open vragen in het interview verder uitgediept. Door deze koppeling van beide bevragsingstechnieken werd de duur van het interview aanzienlijk gereduceerd en daarmee ook de tijd nodig voor transcriptie. Daarenboven liet het semi-gestructureerde karakter toe dat voldoende rijke data verzameld werden waarin de specifieke individuele ervaringen van elke respondent aan bod konden komen, maar door de structurering van de dataverzameling bleef het tegelijkertijd mogelijk om de respondenten tijdens de analyse te vergelijken op relevante aspecten.

4.3 Interpretatieve analyse

De interviews werden op klankband opgenomen en letterlijk getranscribeerd (protocollen). Vervolgens werden de protocollen opgedeeld in tekstfragmenten en voorzien van codes. Deze codes waren in eerste instantie beschrijvend (kernachtige weergave van de tekstinhoud). In de volgende stap gebruikten we interpretatieve codes (begrippen uit het conceptueel kader). De lijst met codes werd inductief uitgewerkt op basis van het conceptueel kader en de eerste interviews.³

De interpretatieve analyse verliep in twee stappen. De verticale analyse nam de individuele respondent als eenheid van analyse. Deze omvatte de transcriptie en codering van de gegevens per respondent. Afsluitend werd er een samenvattend schema opgesteld per aanstelling uit de loopbaan, dat de basis vormde voor een interpretatief rapport per respondent waarin alle data samengebracht werden in een vaste rubriekenstructuur. Dit rapport noemden we het 'Professioneel Biografisch en Micropo-

litiek Profiel'. De vaste rubriekenstructuur vormde het vertrekpunt voor de horizontale of vergelijkende analyse: via voortdurend vergelijkende analyse over de verschillende respondenten heen werd gezocht naar patronen en processen die het individuele geval overstegen. Via voortdurende toetsing werden voorlopige interpretaties opgebouwd.

Door het expliciet beschrijven van zowel het conceptueel kader, de onderzoeksprocedure, als het feitelijk verloop van de dataverzameling per respondent (in een logboek dat elke onderzoeker bijhield) kwamen we tegemoet aan de eis van intersubjectieve navolgbaarheid (betrouwbaarheid). Door zorgvuldige interpretatie van het taalgebruik van de respondenten, onder meer via gemeenschappelijke beoordelingsessies en -besprekingen tussen de onderzoekers werd de kwaliteit van de interpretaties systematisch bewaakt. Concreet droegen volgende factoren bij tot de betrouwbaarheid: het expliciteren van het conceptueel kader, onderzoeksprocedure, selectiecriteria en samenstelling van de onderzoeksgroep en interpretatieve stappen; het beschrijven en verantwoorden van de inhoud en opbouw van de interviewleidraad; het combineren van complementaire technieken voor dataverzameling, namelijk schriftelijke vragenlijst en interview. Ook het opnemen van letterlijke tekstfragmenten bij de analyses droeg bij tot de argumentatieve betrouwbaarheid.

5 Resultaten

In dit artikel rapporteren we de resultaten van onze micropolitiek-interpretatieve lezing van de loopbaanverhalen van een aantal beginnende leerkrachten Basisonderwijs (horizontale analyse). De klemtoon ligt daarbij op de verschillende professionele belangen die voor beginnende leerkrachten in het geding zijn. De vroeger ontwikkelde categorieën van professionele belangen (Kelchtermans, 1996, 1997) bleken opnieuw een zinvol conceptueel differentiatiemiddel om de verschillende aspecten van de micropolitieke realiteit interpretatief te ontrafelen, te beschrijven en te begrijpen. De verschillende categorieën van professionele belangen als analytische concepten vormen dus

op zich een belangrijk resultaat van het onderzoek. Zij laten toe om op een meer analytische en gedifferentieerde wijze greep te krijgen op het complexe fenomeen van de micropolitiek in scholen en in het bijzonder in de beroeps-socialisatie van leerkrachten. Ze worden begripmatig onderscheiden omdat ze verschillende aspecten naar voren halen van het fenomeen dat zich in de realiteit als een betekenisvolle totaliteit aandient.⁴

Hierna bespreken we de verschillende categorieën van belangen en hoe zij de micropolitieke werkelijkheid bepalen.

5.1 Zelfbelangen

Binnen het persoonlijk interpretatiekader neemt het professioneel zelfverstaan een prominente plaats in (Kelchtermans, 1994). De opvattingen over zichzelf als leerkracht en met name het zelfwaardegevoel en de eigen taakopvatting zijn erg belangrijk voor (beginnende) leerkrachten om in hun beroepssituatie adequaat te handelen en professioneel te groeien. Leerkracht zijn – en bij uitstek beginnend leerkracht zijn – is veel meer dan een technische opdracht die te reduceren valt tot de adequate inzet van vakinhoudelijke en pedagogische kennis en vaardigheden. De eigen persoon van de leerkracht is onontkoombaar steeds in het geding (zie ook Ball, 1987).

Wanneer de eigen identiteit als leerkracht, het eigen zelfwaardegevoel of de eigen taakopvatting bedreigd worden ontstaan er zelfbelangen. Het gaat dan om het vrijwaren van de professionele integriteit en identiteit als leerkracht. Uit de gegevens van de beginnende leerkrachten bleken zelfbelangen vooral betrekking te hebben op het zoeken naar zelfbevestiging, het omgaan met kwetsbaarheid en het omgaan met zichtbaarheid.

Zoeken naar zelfbevestiging

De eerste jaren van hun loopbaan investeren leerkrachten veel in het opbouwen van hun zelfvertrouwen als leerkracht. Het oordeel van betekenisvolle anderen speelt hierbij een grote rol. Dát deze ervaringen belangrijk zijn voor beginnende leerkrachten, bleek uit het feit dat ze zich die meestal erg levendig voor de geest konden halen, ook al leken de voorvallen op het eerste gezicht triviaal.

Tijdens haar tweede interim kreeg Nadine⁵

veel steun van de schoolleider. Hij vertelde haar dat een leerling gedurende het hele schooljaar met tegenzin naar school kwam, maar dat ze bij haar openbloeide. Nadine voelde zich vereerd door het feit dat de schoolleider dit ook opgemerkt had en het haar zei. *'Dat vond ik toen even heel pakkend en heel plezant. (...) Die naam van dat meisje (...) is mij altijd bijgebleven.'* Ook de erkenning door collega's, ouders en vooral de leerlingen is een belangrijke bron voor een positief zelfwaardegevoel van beginnende leerkrachten. Véronique vertelde dat de leerlingen haar bewonderden omdat ze zo snel de toetsen verbeterde. Ze noemden haar de *'wonderjuf'*. Véronique genoot ervan *'dat je waardering krijgt van die kinderen en dat je ziet van "Ze hebben mij echt graag."*

Naast de invloed van de context en andere onderwijsparticipanten op het competentiegevoel wijzen we ook op de sterke impact van gebeurtenissen uit de privé-sfeer. Niet alleen succeservaringen in de klaspraktijk dragen bij tot het zelfwaardegevoel, maar ook gebeurtenissen buiten de school. Zo voelde Roel zich trots toen hij zijn dichtbundel voor kinderen publiceerde en merkte dat die goed onthaald werd door collega's, schoolleiding en vooral door de kinderen. *'Ze begrijpen welke ondertonen erin liggen en dan weet je van "OK, ik heb toch ook nog een beetje ander talent dan alleen onderwijzen."*

Soms gaan leerkrachten zelf actief op zoek naar bevestiging en zoeken ze professionele uitdagingen met het oog op zelferkenning en erkenning door anderen. Chantal ervaaarde dat er van jongere leerkrachten vaak gevraagd werd creatieve taken op te nemen, zoals het organiseren van een afscheidsfeestje van de leerlingen van het zesde leerjaar, het ontwerpen van werkblaadjes of het regisseren van een toneelspektakel voor het jaarlijkse schoolfeest. In deze activiteiten kon ze immers haar talenten tonen. Daarom bood ze vaak spontaan haar hulp aan bij dit soort klussen.

Samenvattend stellen we dat het ervaren van succes essentieel blijkt in het opbouwen van een gevoel van professionele deskundigheid. Leerkrachten streven er dan ook naar om zoveel mogelijk succeservaringen op te doen. Vaak gaan ze zelf doelgericht op zoek naar professionele uitdagingen om erkenning te krijgen. Dit streven naar erkenning door zichzelf

en anderen wordt 'politics of identity' genoemd (Kelchtermans, 1996). Wanneer leerkrachten bedreigd worden in deze erkenning, voelen ze zich kwetsbaar. Met andere woorden, het opbouwen van zelfvertrouwen is een voortdurend heen en weer geslingerend worden tussen succeservaringen en de dreiging van kwetsbaarheid.

Omgaan met kwetsbaarheid

Als keerzijde van de behoefte aan sociale erkenning klinkt kwetsbaarheid door als terugkerend thema in de loopbaanverhalen van beginnende leerkrachten. Voor die kwetsbaarheid werden verschillende bronnen aangegeven (zie ook Kelchtermans, 1996). Eerst en vooral voelen leerkrachten zich kwetsbaar door het ervaren van beperkingen in hun eigen competentie. De eerste keer dat de leerkrachten voor de klas staan, willen ze het zo goed mogelijk doen en investeren ze er veel tijd en energie in. Valerie gaf aan dat ze na haar eerste opdracht volledig uitgeput was. Ze schaamde zich voor het gevoel van opluchting bij het beëindigen van haar interim: *'Ik vond dat van mezelf zo verschrikkelijk dat ik dacht van "Allez, dat wil je nu doen voor de rest van je leven en na veertien dagen ben je blij dat het gedaan is."*

Niet alleen de ervaring van persoonlijk falen, maar ook externe kritiek verhoogt het gevoel van kwetsbaarheid. De professionele relaties in de school zijn van uitzonderlijk belang voor het competentiegevoel van beginnende leerkrachten. Ze zijn een belangrijke bron van erkenning, maar ook altijd een potentiële bedreiging ervan. Peggy deed een interim in het eerste leerjaar tijdens de laatste weken van het schooljaar. Er waren enkele leerlingen die niet konden overgaan naar het tweede leerjaar. Sommige ouders uitten openlijk het vermoeden dat de slechte resultaten te maken hadden met het feit dat de klasleerkracht een beginner was. Peggy's zelftwijfels werden echter weggenomen door de klasleerkracht die ze verving. Deze argumenteerde dat er elk jaar leerlingen zijn die het tempo niet aankunnen en achterstand opbouwen. Ze benadrukte dat Peggy alles gedaan had wat ze kon doen en dat men haar niets kon verwijten.

Omgaan met zichtbaarheid

De kwetsbaarheid van leerkrachten wordt vergroot door de sterke mate van zichtbaarheid van hun werk. Ondanks de relatieve isolatie in de klas worden de leerkrachten blootgesteld aan de observaties van de collega's, de schoolleiding, de ouders en anderen (Kelchtermans, 1994). Blase stelt dat het beroep van leerkrachten omschreven kan worden met de metafoor 'working in a fishbowl' (Blase, 1988, p.135). Dit geldt ook voor de respondenten in deze studie: ze waren zich steeds bewust van de impact van hun daden op het beeld dat anderen zich van hen vormen. Op basis van hetgeen de anderen zien (of menen te zien), wordt een waardeoordeel over beginnende leerkrachten gevormd. De zichtbaarheid blijkt onder meer in huistaken, knutselwerkjes en vooral toetsresultaten in rapporten aan de ouders. De bekwaamheid van de leerkrachten wordt dan ook vaak eenzijdig beoordeeld op basis van deze uitslagen (Kelchtermans, 1994). Goede toetsresultaten zijn motiverend voor leerkrachten, maar slechte resultaten hebben zelftwijfel en externe kritiek tot gevolg. Wanneer leerlingen slechte cijfers hebben of een leerjaar moeten overdoen, beschouwen leerkrachten dat vaak als een persoonlijk falen.

Ten aanzien van collega's is de zichtbaarheid het grootst als er een andere leerkracht in de klas aanwezig is. Als ambulante leerkracht had Chantal een onbehaaglijk gevoel wanneer de collega-klasleerkracht aanwezig was terwijl zij les gaf. *'Dan had ik soms nog het gevoel van "Ik voel mij hier niet echt honderd procent op mijn gemak." (...) Ik werk graag met kinderen of voor een publiek van kinderen, maar niet voor een publiek van volwassenen. Ik word niet graag op mijn vingers gekeken.'*

De zichtbaarheid van leerkrachten is verder groot op de speelplaats, in de gangen of op weg naar het zwembad. Velen kijken naar de manier waarop leerkrachten met hun leerlingen omgaan én vooral naar de mate waarin ze erin slagen orde en tucht te bewaren. Het oordeel over de competentie van leerkrachten wordt dan vaak toegekend op basis van hun bekwaamheid om orde en tucht te houden. Uit het overzicht van Veenman (1985) bleek dat beginnende leerkrachten het handhaven van orde en tucht noemden als belangrijkste

bekommernis en probleem. Net als in het onderzoek van Kelchtermans (1994, 1996) interpreteren we het streven naar orde en tucht echter ook in termen van zelfbelangen: men wil gezien worden als iemand die het nodige gezag kan afdwingen.

Streng optreden in de klas is dan vaak bedoeld om lawaai en rumoer te voorkomen, zodat de collega's geen negatieve bedenkingen zouden hebben. Petra stelde: *'Ik zal ze nogal strak in de hand houden, omdat ik altijd denk: "Zoveel lawaai, wat gaan ze hiernaast wel denken?"'*. Ook naar ouders toe is het belangrijk dat men zijn gezag erkend weet: Erwin had een leerling strafwerk gegeven en de volgende dag stond de jongen in de klas met een briefje van zijn vader dat hij deze straf niet diende te maken. Erwin trad kordaat op om zijn geloofwaardigheid als leerkracht niet te verliezen, niet in de ogen van de leerlingen, maar ook niet in de ogen van de ouders. *'Dan liet ik dat kind dat gewoon in de klas maken. Punt. (...) Hup, de klas ernaast. En dubbel. Ahja, want als je gestraft hebt, moet je erbij blijven. Anders denkt dat kind dat het straffeloos kan optreden! Ook naar andere kinderen toe is dat niet houdbaar.'*

Niet alleen tegenover de schoolleiding, collega's en ouders heeft een beginnende leerkracht het gevoel te moeten bewijzen dat hij/zij orde en tucht kan houden, maar ook tegenover de 'buitenwereld'. Petra ging op klasuitstap met haar leerlingen, waaronder één jongen die regelmatig woede-aanvallen kreeg. Ook tijdens deze uitstap kreeg hij zo'n aanval. In haar klas zou Petra hem even negeren en met rust laten, maar dat ging niet voor het oog van de mensen op straat. *'Al die mensen stonden te kijken, (...) dan zou je echt wel wegzinken in de grond. (...) Je voelt jezelf zo machteloos, ik was doodop. (...) Dat was een vernedering.'* Petra voelde zich door de omstanders veroordeeld en begon zelfs vragen te stellen over haar eigen beroepscompetentie. Door haar schoolteam werd ze echter voluit gesteund en dit hielp haar over het kritisch incident heen.

5.2 Materiële belangen

Materiële belangen omvatten de beschikbaarheid van en toegang tot onderwijsleermaterialen (bijv. audiovisuele uitrusting, hand- en leerboeken), financiële middelen, specifieke

infrastructuur en tijd (bijv. overlegmomenten). Ook adequate informatie over de beschikbare faciliteiten is voor beginnende leerkrachten erg belangrijk. In het geval van een interim is het voor de vervangende leerkracht van belang te kunnen beschikken over de leerstofplanning (lesvoorbereidingen) en eventueel de uitgewerkte materialen van de afwezige leerkracht of zelfs van de parallelcollega. Het beschikken over de nodige tijd om zich voor te bereiden op de opdracht hoort hier ook thuis. In de praktijk vernemen beginnende leerkrachten vaak erg laattijdig dat ze aan de slag kunnen (zeker in het geval van een interim), waardoor de aanwezigheid van uitgewerkt materiaal nog belangrijker wordt.

Toch blijken de meeste respondenten zelf veel tijd te besteden aan het zorgvuldig voorbereiden van de lessen en het maken van leermaterialen (liefst zo aantrekkelijk mogelijk ogende werkbladen), het uitwerken van thema's voor wereldoriëntatie of het zoeken naar originele knutselactiviteiten. Hier zien we echter dat er in materiële belangen en producten veel meer schuilt dan enkel het materiaal op zich. Leerkrachten getroosten zich deze inspanningen niet alleen om de leerlingen te plezieren, maar zijn er zich tevens goed van bewust dat dit materiaal als het ware hun 'visitekaartje' wordt dat ouders, collega's en schoolleiding onder ogen komt en waarop zij hun oordeel over de kwaliteiten van een (beginnend) leerkracht mede zullen baseren. In de materialen maken leerkrachten als het ware zichzelf zichtbaar en adverteren ze impliciet voor hun professionele competentie (Kelchtermans, 1996; zie ook verder).

Achter de inspanningen om de benodigde materiële mogelijkheden te krijgen of te realiseren gaat echter vaak nog meer schuil. Materialen zijn immers ook drager van betekenissen binnen de cultuur van de school. Een zeer opmerkelijke illustratie hiervan vinden we in het loopbaanverhaal van Kristien. Zij kwam terecht in een meisjesschool, ingericht door de Joodse Gemeenschap, en was ontzettend verbaasd én verontwaardigd over het gebrek aan materiaal: er waren geen leerboeken, er was geen didactisch materiaal, geen knutselgerief, enzovoort. Het ging hier echter niet zomaar om een materieel tekort. In het pedagogisch project

van de school was het didactische immers van ondergeschikt belang. De hoofdtak van de school werd gezien als het opvoeden van meisjes tot vrome echtgenotes. De materiële condities lieten Kristien niet toe om in haar eigen ogen goed werk te leveren als leerkracht. Daarom ging ze zelf op zoek naar leerboeken, tweedehands computers en knutselmateriaal. In de sterk traditionele cultuur van de school werd de onderwijskundige taak van de onderwijzeres niet ernstig genomen. Kristien had zelfs het gevoel dat er op haar werd neergekeken. Het verzamelen van bruikbaar materiaal was een middel om haar positie duidelijk te maken tegenover de schoolleiding en de Joodse collega's, om zichzelf te bevestigen en om voor zichzelf uitdagingen te blijven vinden zodat ze voldoening kan vinden in haar werk. De strijd van Kristien om betere materiële faciliteiten weerspiegelt dan ook – naast zelfbelangen – vooral een conflict inzake cultureel-ideologische belangen (namelijk de taakopvatting van Kristien en het pedagogisch project van de school), waarbij verschillende invullingen van 'goed onderwijs' aan de orde zijn. Met andere woorden, vanuit een micropolitieke analyse is het belangrijk om ogenschijnlijk materiële voorwaarden te begrijpen vanuit hun symbolische betekenis voor de betrokkenen, indien men een adequaat inzicht wil krijgen in de ervaringsverhalen van beginnende leerkrachten (Kelchtermans, 1996).

5.3 Organisatorische belangen

Organisatorische belangen omvatten procedures, rollen, posities en formele opdrachten binnen de school als organisatie. Ons onderzoek bevestigde de vroegere bevinding dat het streven naar werkgelegenheid – dit wil zeggen het formeel deel uitmaken van een schoolorganisatie en dus beschikken over een job – in de beleving van beginnende leerkrachten het meest dwingende organisatorische belang is (Kelchtermans, 1994).⁶ In het verlengde daarvan identificeerden we in de loopbaanverhalen twee subthema's binnen deze zorg om werkgelegenheid. Enerzijds de betekenis van het werkzoekend zijn en anderzijds de wijze waarop beginnende leerkrachten selecterend omgaan met concrete tewerkstellingsmogelijkheden.

De afwezigheid van een contract of het werkzoekend zijn

Het ervaren van werkloosheid gaat om méér dan een organisatorisch belang. Door de afwezigheid van een contract hebben beginnende leerkrachten gewoon geen mogelijkheid om hun beroep uit te oefenen en zo hun professionele identiteit en zelfwaardegevoel op te bouwen. Hoe langer de werkgelegenheid onzeker is, hoe méér het zelfwaardegevoel in het geding komt en hoe méér de beginnende leerkrachten aan zichzelf gaan twifelen. Illustratief hiervoor is de uitspraak van Valerie: '*Dan voel je je net alsof je niets waard bent. (...) Je voelt je een beetje een parasiet*'. Er is de voortdurende zorg om permanent bereikbaar te zijn voor mogelijke werkaanbiedingen. '*Je durft haast niet meer buiten komen uit schrik dat de telefoon zou gaan.*', aldus Valerie. Zo kocht Katleen heel bewust een draadloze telefoon, die bij de bureaus gelegd kon worden, indien ze zelf afwezig was.

Een tweede aspect betreft het omgaan met het einde van een opdracht. Dit einde wordt vaak negatief (en emotioneel) beleefd, niet alleen omdat men geen werk meer heeft, maar ook omdat de opgebouwde identiteit van de leerkracht dreigt verloren te gaan. Petra vergeleek zich met een wegwerpartikel, want '*je bent goed voor een paar weken en daarna mag je gaan.*' Naast hun werk verliezen de leerkrachten ook hun rol en positie. Het einde van een job betekent tegelijk het moeten opgeven van de identiteit, de sociale erkenning en de relaties die in de job werden opgebouwd (zelfbelangen).

Selectie van de tewerkstellingsmogelijkheden

Hoe gaan beginnende leerkrachten om met het aanbod aan tewerkstelling en vanuit welke belangen? Uit de onderzoeksdata bleek dat bij het afwegen van de kosten en baten het vooruitzicht op toekomstig werk vrij vaak de bovenhand haalt, ongeacht de bereikbaarheid van de school, het onderwijstype (buitengewoon onderwijs) of -niveau (kleuter- of (beroeps)secundair onderwijs), het leerjaar of de aard van de taak, want zoals Petra stelde: '*werk is werk*'.

Omdat Chantal wist dat ze in de katholieke school geen werk meer zou hebben, vermeed ze zorgvuldig een stelling te nemen in het aanslepend conflict tussen de katholieke en

gemeentelijke school in haar woonplaats om haar kans op tewerkstelling in de gemeentelijke school niet te verkleinen. In de katholieke school nam ze helemaal geen blad meer voor de mond tegen de schoolleiding, door wie ze zich niet erkend en onheus gecontroleerd voelde. Ze was er immers van overtuigd dat *'ze mij toch niets meer kunnen maken. Ik heb hier volgend jaar toch geen werk meer. Dus ik zeg gewoon mijn mening.'* Toch besepte ze dat ze niet alles wat haar tegen de borst stuitte, kon zeggen, want *'je moet altijd uitkijken. (...) Uw boterham hangt ervan af.'* Chantal bleef er zich scherp van bewust dat ze toch haar toekomst niet mocht hypothekeren.

Vanuit hun kwetsbare positie als werkzoekende geven beginnende leerkrachten soms toe aan de druk om bijkomende taken op te nemen in ruil voor een job. Dit kan opnieuw het best geïllustreerd worden aan de hand van een situatie die Chantal meemaakte. In ruil voor haar derde interim (in steeds dezelfde school) werd haar gevraagd om een taak in de parochie op zich te nemen. Chantal stemde onmiddellijk toe, want ze wilde zoveel mogelijk dienstanciënniteit opbouwen en besepte dat *'als ik de pastoor wandelen stuur, dan hoef ik er ook niet meer op te rekenen. En in het begin is het heel belangrijk om zoveel mogelijk dagen te krijgen zodanig dat je prioritair wordt.'* (is voorrang kunnen opeisen bij een vacature met meerdere kandidaten). Het accepteren van de bijkomende taken was voor Chantal dus een strategische optie om een belangrijke stem in het schoolbestuur (met name de pastoor) gunstig te stemmen in functie van toekomstige werkgelegenheid.

Een andere trend in de selectie van werkaanbiedingen is het streven een aanstelling te krijgen in scholen waarmee men reeds vertrouwd is, vanuit de eigen schoolloopbaan, stage-ervaringen of via bekenden. In Erwins subjectieve onderwijsstheorie klinkt het als volgt: *'de kans is groter dat scholen leerkrachten aanwerven waarmee ze reeds vertrouwd zijn'*. Hij stelde: *'Men kiest mensen die men van gezicht kent en waarvan men de achtergrond weet. (...) Dat is toch logisch. (...) Het is immers omdat ze je persoonlijk kennen of omwille van een vroegere interim dat ze voor jou kiezen'* (Erwin).

Bij de sollicitatie in een vertrouwde school

speelt echter méér mee dan een kans op werk en het aangenaam vinden om in een vertrouwde omgeving terecht te komen. De keuze wordt immers medebepaald door zelfbelangen, zoals de mate van (verwachte) erkenning en (verwachte) beroepsvoldoening. Dat ook het zelfwaardegevoel een belangrijke rol speelt bij het aannemen van een opdracht in een vertrouwde school wordt geïllustreerd door het verhaal van Roel. Hij zag ontzettend op tegen een aanstelling in een school waar hij een slechte stage had gelopen tijdens zijn opleiding. Roel was er immers van overtuigd dat de schoolleider zich hem zou herinneren als *'degene die nog wenend op mijn bureau gezeten heeft.'* Hij had dan ook het gevoel niet echt met een schone lei te kunnen starten in deze school.

5.4 Cultureel-ideologische belangen

Cultureel-ideologische belangen gaan over de al dan niet geëxpliciteerde normen, waarden en idealen die binnen de school het statuut krijgen van erkende, legitieme en bindende culturelementen. Het betreft ook de processen die leiden tot dat statuut of de wijziging ervan. Dit is dus het domein van 'cultuurconstructie' (Staessens, 1991) of ook wel de 'definitie van de organisatie' (Altrichter & Salzgeber, 1996). Ofschoon de formele positie van de schoolleider, de vertegenwoordigers van de ouders in de participatieraad of de reglementeringen door de overheid hier zeker een rol spelen, blijkt precies het kenmerk van de school als 'loosly coupled organisation' (Weick, 1976) ervoor verantwoordelijk dat het feitelijk functioneren van de school, maar ook de doelen en normen in belangrijke mate het voorwerp uitmaken van onderhandelingsprocessen waaraan alle organisatieleden deelnemen. Scholen worden min of meer gekenmerkt door discussies en acties tussen onderling wedijverende opvattingen over de doelen van de organisatie. Deze discussies zijn in feite een kwestie van waardenopties of ideologische posities (Ball, 1994; zie ook Altrichter & Salzgeber, 1996).

In het onderzoek kwam naar voren dat de cultureel-ideologische belangen voor de meeste beginnende leerkrachten slechts van belang waren wanneer ze een duidelijke discrepantie of overeenkomst ervaarden tussen hun persoonlijk interpretatiekader en de heersende

waarden in de school óf wanneer ze voor een langere periode in een school werkzaam waren. Wanneer de aanstelling slechts voor een korte periode was, achtten alle respondenten het niet opportuun zich te mengen in eventuele discussies (onderhandelingen) en pasten zich aan de situatie aan. Maar ook in het geval van langerlopende contracten was het nog niet evident dat men zich in onderhandelingen engageerde.

De enige respondent in dit onderzoek die proactief een onderhandelingsproces startte was Kristien in een Joodse meisjesschool (zie eerder). De normen van deze school stonden lijnrecht tegenover haar taakopvatting en zij maakte dit ook duidelijk ten aanzien van leerlingen, collega's en schoolleiding. Geleidelijk leerde ze – door vallen en opstaan – de cultuur van de school kennen en probeerde ze binnen dit systeem haar weg te vinden. De schoolleiding en Kristien 'onderhandelden' indirect over een mogelijke weg om beide belangen te verzoenen. Kristien hield wel rekening met de geldende normen, maar bleef streven naar een verhoging van de kwaliteit van het onderwijs. De schoolleiding merkte dat dit goede resultaten opleverde en dat de ouders er positief tegenover stonden. Bijgevolg kreeg Kristien wat meer ruimte om goed onderwijs in te richten én verwierf ze de positie van spreekbuis van de Vlaamse leerkrachten (naast de Joodse) binnen het schoolteam.

5.5 Sociaal-professionele belangen

Sociaal-professionelebelangen betreffen de aard en kwaliteit van de interpersoonlijke relaties binnen en rond de school als organisatie.

Bijna elke leerkracht in dit onderzoek wees op het belang van goede contacten met de onderwijsparticipanten. Nadine stelde: *'Ik kan niet gaan werken als ik me niet goed voel bij die collega's of in die schoolsfeer.'* Mieke merkte dat haar aandacht voor collega's in het begin van haar loopbaan eerder ondergeschikt was aan haar bekommernis om zo perfect mogelijk les te geven. Ze leefde op het eiland van haar klas en had het gevoel alleen te staan. Geleidelijk ontdekte ze hoe belangrijk het was steun en waardering te ontvangen van collega's.

Met vragen terecht kunnen bij de collega's is een belangrijke werkconditie voor beginnen-de leerkrachten. Zo weigerden enkele respon-

denten in dit onderzoek aanbiedingen in scholen waarvan ze – al dan niet uit eigen ervaring – wisten dat de sociaal-professionele relaties slecht waren. Valerie kwam voor haar zevende opdracht terecht in een team waar leerkrachten elkaar niet vertrouwden, opzettelijk verkeerde informatie doorspeelden en over elkaar roddelden. Aan het einde van het schooljaar werden alle tijdelijke leerkrachten uitgenodigd om de perspectieven voor het volgende schooljaar te bespreken. Valerie nam gewoonweg niet deel aan deze bespreking. Ondanks het feit dat ze geen concrete alternatieve tewerkstellingsmogelijkheden had en werkzekerheid voor haar erg belangrijk was, wilde ze niet terugkeren naar die school.

Zoals blijkt primeert het sociaal-professionele belang vaak boven andere belangen. Verschillende respondenten vertelden hoe ze bepaalde negatieve toestanden in hun school stilzwijgend verdroegen omdat het risico van vertroebelde sociaal-professionele relaties niet opwoog tegen de minder wenselijke werkcondities.

Aan de hand van een gebeurtenis in de loopbaan van Katleen illustreren we dat sociaal-professionele belangen vaak ook zelfbelangen weerspiegelen. Katleen stond gedurende vier maanden voor de klas in het derde leerjaar. Dit was haar negende interim in twee schooljaren en ze zag er erg tegen op want het was *'wéér een interim, wéér nieuwe kinderen, wéér nieuwe collega's, wéér een nieuwe start.'* Er werd vooraf gezegd dat het slechts veertien dagen zou duren, maar de aanstelling werd steeds verlengd. Voor Katleen was dit geen gemakkelijke situatie, omdat ze nooit vooruit kon plannen. Vóór haar komst had de klas al enkele vervangende leerkrachten gehad, waardoor de klasagenda niet goed ingevuld was en het moeilijk bleek om de beginsituatie van de leerlingen in te schatten. Ze probeerde er toch het beste van te maken. Het contact met de schoolleiding en collega's vlotte uitstekend en Katleen voelde zich erkend als volwaardige leerkracht. Op een bepaald moment kwam de schoolleiding echter vragen naar het reilen en zeilen in haar klas, omdat de ouders bedenkingen hadden geformuleerd zoals: *'Zullen onze kinderen wel voldoende voorbereid zijn op het vierde leerjaar?'* en *'Mijn kind verveelt zich in de klas. De kin-*

deren lijken minder te werken en te leren.' Katleen was verontwaardigd over de houding van de ouders, want *'Ik sta op de speelplaats, die ouders komen van de directie en knikken vriendelijk goedendag. Maar achter je rug zijn ze net over jou gaan klagen.'* Ze was verbolgen over het wantrouwen en de schijnheiligheid van de ouders. Dat de ouders zich met hun commentaar niet rechtstreeks tot haar wendden, maar ermee naar de schoolleiding gingen, ervaaarde ze als erg kwetsend. Katleen besloot dan ook om, samen met de schoolleiding, onmiddellijk een oudervergadering te organiseren. In deze vergadering maakte ze duidelijk dat ze hun zorgen begreep, ze was immers een jonge leerkracht waaraan opeens hun kinderen toevertrouwd werden. Maar ze liet de ouders meteen ook duidelijk blijken dat de wijze waarop ze hun zorgen uitten haar tegen de borst stuitte. Ze gaf uitvoerig tekst en uitleg bij haar manier van werken en nam de tijd om vragen van de ouders te beantwoorden. Gedurende de hele vergadering voelde Katleen wel de oprechte steun van de directie. De dag na de vergadering kwam er een leerling zeggen: *'Mijn mama heeft gezegd dat jij een heel toffe juffrouw bent.'* Deze eenvoudige waarderende reactie gaf haar een enorme voldoening en sterkte haar in de overtuiging dat ze de zaken goed aangepakt had. Vanaf dat moment ontstond er een veel betere band met de ouders en drukten die geregeld hun positieve waardering voor haar uit.

In dit verhaal zien we hoe verschillende categorieën in de praktijk blijken samen te spelen en de keuze van de actiestrategie meebepalen. De organisatorische condities waren niet ideaal: Katleens contract werd steeds weer voor korte termijn verlengd. Daardoor was ze gedwongen de lesplanning van de afwezige collega grotendeels te volgen en kon ze geen initiatieven nemen op langere termijn. Deze manier van werken strookte helemaal niet met haar eigen taakopvatting. Sociaal-professioneel kon ze evenwel rekenen op de positieve waardering en erkenning van directie en collega's. De uiteindelijke drijfveer voor haar actie had echter te maken met zelfbelangen: ze wilde in de ogen van de schoolleiding én de ouders erkend worden als competente leerkracht (zie ook Kelchtermans, 1996).

Het onderscheid tussen de verschillende categorieën van professionele belangen maakten we vooral om interpretatief-analytische redenen. In de werkelijkheid zijn vaak meerdere soorten belangen tegelijkertijd in het geding. Bij de bespreking van de andere belangen is reeds duidelijk geworden dat zelfbelangen haast altijd mee in het geding zijn.⁷

Micropolitiek handelen

Bovenstaande analyse verheldert niet alleen de micropolitieke dimensie in de loopbaanbeleving van beginnende leerkrachten. Ze illustreert ook concreet welke acties leerkrachten ondernemen om micropolitiek te handelen. In zijn onderzoek naar de gevoelens van kwetsbaarheid bij leerkrachten situeerde Blase (1988) de verschillende strategieën op het continuüm van reactief naar proactief. Reactieve strategieën zijn gericht op het behoud van de situatie of op bescherming tegen verandering of externe invloed. Proactieve strategieën hebben tot doel de situatie zelf actief te beïnvloeden. Een duidelijk voorbeeld van een reactieve strategie vinden wij bij Chantal die angstvallig vermijdt kleur te bekennen in het latente conflict tussen de katholieke en de gemeentelijke school, om haar kansen op tewerkstelling in de laatste niet in het gedrang te brengen. Voorbeelden van proactieve strategieën zien we in het verhaal van Kristien en Katleen. De eerste gaat actief in tegen de heersende cultuur in de Joodse school waar ze werkt: ze gaat de discussie aan met directie en de andere teamleden over het belang van onderwijs, ook voor meisjes; ze gaat actief op zoek naar materiaal en herdenkt de klasinrichting om te kunnen onderwijzen zoals ze dat vanuit haar eigen taakopvatting wenselijk acht. Dit brengt weliswaar confrontaties met zich mee, maar door tactvol en diplomatisch te werken naar de schoolleider toe verzekert ze zich van diens min of meer stilzwijgende goedkeuring en kan ze haar doelen met succes realiseren. Ook Katleen reageert proactief op klachten van ouders door het organiseren van een oudercontactavond waarop ze haar manier van werken kan toelichten en verantwoorden. Ook bij haar zien we het belang van de steun door de schoolleiding.⁸

Micropolitiek handelen kan dus in de concrete realiteit zeer verschillende vormen aannemen:

spreken, pleiten, argumenteren, zwijgen en zich onthouden van commentaar, vermijden stelling te nemen, accepteren van extra-opdrachten (in ruil voor de wederdienst van een aanstelling), veranderen van de materiële vormgeving van de klas of leerruimte, enzovoort. Onze analyse maakt duidelijk dat het inventariseren en opsommen van micropolitieke strategieën en tactieken op zich eigenlijk weinig zin heeft (zie bijv. Altrichter & Salzgeber, 1996). Zoals Blase opmerkt kan elke handeling micropolitiek betekenisvol worden in een bepaalde situatie (Blase, 1991, p. 11). Of en in welke zin een bepaalde handeling 'micropolitiek' betekenis krijgt, moet dan ook altijd begrepen worden vanuit de concrete interactie tussen individu en de context.

6 Conclusies en discussie

De micropolitieke analyse van de loopbaanervaringen bij beginnende leerkrachten heeft duidelijk gemaakt dat het bij micropolitiek zowel gaat om strijd (conflict) als om coalitievorming en samenwerking. Dit kan in de concrete praktijk zeer uiteenlopende vormen aannemen (activiteiten en gedragingen), afhankelijk van de betekenisvolle interactie tussen de individuele leerkracht en de professionele omgeving. Het handelen van leerkrachten kan niet adequaat begrepen worden los van die context.

Om de specifieke micropolitieke elementen in de loopbaanervaringen van beginnende leerkrachten te ontrafelen, bleek de conceptualisering in termen van wenselijk geachte werkcondities (professionele belangen) en de verschillende categorieën die daarbinnen onderscheiden werden een efficiënt analyse-middel. Anderzijds werd duidelijk dat in concrete situaties en interacties vaak meerdere belangencategorieën tegelijk in het geding te zijn.

De analyse van onze data laat zien dat we met de micropolitiek in elk geval een belangrijke problematiek binnen de inductiefase hebben aangeboord. De problematiek is niet alleen belangrijk in functie van theorievorming, maar eveneens in functie van het optimaliseren van opleiding en aanvangsbegeleiding (startprogramma's voor beginnende leerkrachten). In

beide verdient de beroepssocialisatie en de micropolitieke werkelijkheid uitdrukkelijke aandacht (Ball, 1994). Ons onderzoek toont in elk geval aan dat de micropolitieke aspecten van de praktijkschok nog steeds realiteit zijn; althans in Vlaanderen. En dit ondanks de langere stages in de basisopleiding en (het discours over) de aanvangsbegeleiding. Met name de stages vormen een potentieel rijke leeromgeving omtrent de micropolitieke werkelijkheid. In opdrachten en begeleidingsactiviteiten (waaronder supervisie en intervisie) tijdens de stages zou de aandacht voor de micropolitiek aangescherpt moeten worden. Dit kan via reflectie-opdrachten of kleinschalige vormen van actie-onderzoek door de studenten in hun eigen stagecontext (Kelchtermans, 1999b), waarbij de aandacht specifiek gericht wordt op het identificeren van verschillende professionele belangen en op het analyseren hoe deze van invloed zijn op het individuele functioneren van leerkrachten en hun onderlinge samenwerking binnen de school. Ook zelf-positionering van de leerkracht-in-opleiding binnen de school als organisatie dient daarbij een belangrijk aandachtspunt te zijn.

Een belangrijke onderwijskundige vraag waarop we hier niet kunnen ingaan, betreft het leren van de micropolitieke vaardigheden en inzichten. Die kennis van de micropolitieke realiteit en de competentie om er vaardig mee om te gaan noemen we *micropolitieke geletterdheid* (Kelchtermans, in press) en vatten we op als een onderdeel van de professionele ontwikkeling. Over die micropolitieke geletterdheid hopen we in de nabije toekomst te kunnen rapporteren op basis van verder onderzoek waar beginnende leerkrachten gevolgd worden tijdens hun eerste beroepsjaren.

7 Noten

- 1 Voor een uitvoerig overzicht van de internationale onderzoeksliteratuur vanuit de biografische benadering verwijzen we naar Kelchtermans (1994). Dit perspectief sluit aan bij het zogenaamde 'teacher thinking' - onderzoek of het cognitieve perspectief op leerkrachtgedrag en professionele ontwikkeling (zie hiervoor Klaassen, Beijaard en Kelchtermans, in press).
- 2 Een uitzondering hierop is het werk van Schempp et al. (1993).

3 Het coderen van de interviewprotocollen gebeurde in twee achtereenvolgende stappen. In de eerste stap werden de tekstfragmenten met beschrijvende codes geïdentificeerd. In het verlengde van de probleemstelling bevatte de codelijst drie categorieën van codes: 'de beginnende leerkracht als individu', 'de school als organisatie' en tenslotte 'het concrete socialisatieproces'. In de tweede stap werden meer interpretatieve codes toegekend aan de tekst, ontleend aan het conceptuele kader (bijvoorbeeld zelfbeeld, zelfwaardergevoel of schoolcultuur). Ter controle van de interbeoordelaar-betrouwbaarheid werd de tweede stap in het coderen voor alle data door twee onderzoeksters uitgevoerd.

De interpretatieve stappen in elk verhaal werden steeds door beide onderzoeksters uitgevoerd.

4 Daarom kunnen in eenzelfde gebeurtenis of ervaring verschillende categorieën van professionele belangen gelijktijdig aan de orde zijn. De categorieën zijn dus analytisch-interpretatieve resultaten en niet elkaar uitsluitende begrippen waarmee afzonderlijke stukken werkelijkheid eenduidig gecatalogiseerd kunnen worden.

5 Alle voornamen verwijzen naar leden van de onderzoeksgroep. Omwille van de anonimiteit van de respondenten gaat het hier telkens om een pseudoniem.

6 Men zou kunnen argumenteren dat deze vastgestelde zorg met betrekking tot tewerkstellingskansen en de eigen loopbaan in het algemeen het onderscheiden van een aparte categorie 'carrière-belangen' noodzakelijk maakt. Temeer omdat die zorg een sterke determinant blijkt. Toch zijn deze zorgen waarschijnlijk specifiek voor de beginnende leerkrachten. Eenmaal de vaste aanstelling verworven valt deze zorg weg (zie ook Kelchtermans, 1994). Daarenboven zijn de carrièremogelijkheden in termen van verticale promotie erg beperkt. Zoals Nias (1989) echter terecht opmerkt, kan men ook in termen van horizontale carrières denken, bijv. bepaalde deelverantwoordelijkheden opnemen binnen de school (bijvoorbeeld coördinator voor de implementatie van nieuwe leerplannen en mentor voor beginnende collega's). De mate waarin deze formele functies gaan opereren als belang (wenselijk geachte werkcondities) voor de betrokken leerkracht zal dan echter afhangen van de globale organisatorische condities en kan

als dusdanig terecht onder de noemer van 'organisatorisch belang' gevat worden.

7 We verwijzen hier ook naar onze argumentatie omtrent het bijzondere statuut van de zelfbetrokkenheid in het Betrokkenheidsmodel (Van den Berg en Vandenberghe, 1995): 'het lijkt ons plausibel om te stellen dat zelfbetrokkenheid zich op een andere dimensie bevindt dan taak- en anderbetrokkenheid. Bij taak- en anderbetrokkenheid gaat het in wezen om technische kwesties: doe ik het goed?; is de manier waarop ik de zaken aanpak effectief?; bereik ik op deze wijze bij de leerlingen de resultaten die ik nastreef? Bij zelfbetrokkenheid gaat het om de eigen persoon als leerkracht. Men zou kunnen zeggen dat de zelfbetrokkenheid mee 'binnensluit' in elke uiting van taak- of anderbetrokkenheid. Op die manier kan men ook verklaren dat verschillende soorten betrokkenheid gelijktijdig voorkomen' (Kelchtermans & Vandenberghe, 1995, p. 225-226).

8 Blase (1988) identificeert 6 strategieën op basis van zijn onderzoeksdata:

- a. berusting (acquiescence): openlijk handelen naar en gehoorzamen aan de verwachtingen en eisen van anderen. Dit gaat vaak gepaard met negatieve gevoelens, omdat men als het ware zichzelf verloochent.
- b. conformisme (conformity): bepaalde compromissen sluiten waarbij men zich aan de omgeving aanpast om te kunnen overleven. Dit gebeurt echter meer stilzwijgend en bewust en leidt daarom niet tot de negatieve gevoelens.
- c. Beminnelijkheid of vleierij (ingratiation): zich trachten te verzekeren van de sympathie en bescherming van anderen binnen de organisatie, bijvoorbeeld door het bewijzen van allerlei vriendendiensten vanuit de filosofie 'voor wat, hoort wat'.
- d. Diplomatie (diplomacy): meer proactieve, maar tactvolle acties om invloed te hebben, maar zonder risico te lopen. Invloed en bescherming worden hier zorgvuldig afgewogen en uitgebalanceerd.
- e. Passieve agressie (passive-aggressiveness): het hanteren van verborgen, indirecte en slinkse acties om anderen in discrediet te brengen of te boycotten.
- f. Confrontatie (confrontation): acties die omschreven worden als oprecht, direct en openlijk, maar die vaak samengaan met

gevoelens van angst voor de mogelijke consequenties. Ze vinden vaak plaats om de acties van anderen uit te dagen en zijn veranderd in expliciete waarde-overtuigingen.

Globaal gezien herkennen we in deze strategievormen van Blase onze omschrijving in termen van vrijwaren of herstellen (eerder reactief) enerzijds en realiseren (eerder proactief) van de wenselijk geachte werkcondities anderzijds. Toch menen we dat deze varianten eerder cyclisch of iteratief gedacht moeten worden, dan wel in termen van een continuüm. Het herstellen van verloren werkcondities bijvoorbeeld is reactief qua doelstelling en actierichting, maar impliceert proactieve strategieën gericht op het veranderen van de situatie.

Literatuur

- Altrichter, H., & Salzgeber, S. (1996). Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung* (pp. 96-169). Innsbruck: Studien Verlag.
- Ball, S. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Ball, S. (1994). Micropolitics of schools. In T. Husén, & T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Second Edition*. (Vol. 7, pp. 3824-3826). Oxford: Pergamon.
- 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.
- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. (544-557). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Borich, G. (1995). *Becoming a teacher: an inquiring dialogue for the beginning teacher*. Bristol, London: The Falmer Press.
- Bullough R., Knowles, J., & Crow, N. (1992). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Clement, M. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs. De spanning tussen autonomie en collegialiteit. (doctoraatsproefschrift)*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.
- Cole, A., & Knowles, G. (1993). Shattered Images: Understanding Expectations and Realities of Field Experiences. *Teaching and Teaching Education*, 9, (5/6), pp. 457-471.
- Créton, H., & Wubbles, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: WCC.
- Freshour, D., & Hollman, R. (1990). Orienting new teachers for maximum effectiveness. *NASSP Bulletin*, 74 (527), pp. 78-83.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attraction, mentoring, and induction. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 548-594). New York, London: Macmillan.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational management and administration*, 10 (2), 87-98.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Janssens, S., & Kelchtermans, G. (1997). *Subjective theories and professional self of beginning teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago (ERIC-document EDRS-ED408 252).
- Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 3 (3), 165-177.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief. (Studia Paedagogica, nr. 17)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307-323.
- Kelchtermans, G. (1997). *De micropolitieke dimensie in de professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs*. Paper gepresenteerd tijdens de OnderwijsResearch Dagen, Leuven.
- Kelchtermans, G. (1999a). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (Red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. (pp. 132-153). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (1999b). *Reflectie: mag het wat meer zijn? Pleidooi voor reflectie in de breedte en de diepte vanuit een onderzoekgerichte*

- houding. Lezing ter gelegenheid van de Lustumviering UNILIO, Nijmegen, 10 juni 1999.
- Kelchtermans, G. (in press). Micropolitiek en professionele ontwikkeling van leraren: Belangen en professioneel leren op de werkplek. *Onderwijskundig Lexicon. Editie III*. Alphen-aan-den-Rijn: Samson.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1995). Betrokkenheid en het biografisch perspectief. In R. van den Berg, & R. Vandenberghe (Red.), *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. (pp. 209-233). Tilburg: Zwijzen.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1996). *Becoming political: a dimension in teachers' professional development. A micropolitical analysis of teachers' professional biographies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York (ERIC-Document ED 395-921).
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1998). *Internal use of external control and support for quality improvement. The response to a national policy by primary schools*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego. (ERIC-Document ED 425 495/ EA 029271).
- Kelchtermans, G., Vandenberghe, R., & Devis, I. (in press). De effecten van het onderwijsbeleid inzake kwaliteitszorg: Identificatie en verklaring van de determinanten. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en onderwijsbeleid*.
- Klaassen, C., Beijaard D., & Kelchtermans, G. (in press). Perspectieven op de professionele identiteit van docenten. *Pedagogisch Tijdschrift*.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 15-27.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen & Co.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nias, J. (1989). Subjectively speaking. English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 391-402.
- Rust, F. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 205-217.
- Schempp, P.G., Sparkes, A.C., & Templin, T. J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30 (3), 447-472.
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London, Philadelphia: Falmer.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen: Elke school heeft haar verhaal*. (Studia Paedagogica, 12) Leuven: Universitaire Pers.
- Stake, R. (1996). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Terhart, E. (1990). *Lehrer werden – Lehrer bleiben: berufsbiographische Perspektiven*. Lüneburg (manuscript).
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers. Reflective professional practice*. London: Cassel.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (Red.) (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Vandenberghe, R., & Vanoost, V. (1996). Waarom verlaten leerkrachten het Basisonderwijs? *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 12, 366-382.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Veenman, S. (1985). Beginnende leraren: problemen, opvang en begeleiding. In J. Peters (Ed.), *Opleidings- en nascholingsdidactiek* (pp. 145-175). Amsterdam: Elsevier.
- Vonk, J. (1989). *Beginnend leraarschap. Het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (4), 1-9.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, London: Sage.
- Zeichner, K. (1986). Lehrersozialization und Lehrerausbildung: Forschungsgegenstand und Perspektiven. *Bildung und Erziehung*, 39 (3), 263-277.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York, London: Macmillan.

Auteurs

K. Ballet is als wetenschappelijke medewerkster verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de K.U. Leuven.

G. Kelchtermans is als docent en Post-Doctoraal onderzoeker van het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek verbonden aan hetzelfde Centrum.

G. Berens is onderwijskundige en onderwijzeres en momenteel werkzaam als leerkracht in een Vlaamse basisschool.

S. Janssens is als hoofddocent verbonden aan de Afdeling Didactiek van de K.U. Leuven.

Correspondentie-adres: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, t.a.v. K. Ballet, Prof. Dr. G. Kelchtermans, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven
Katrijn.Ballet@ped.kuleuven.ac.be

Abstract

Professional interests in socialization. Micropolitics in the career stories of beginning elementary school teachers

K. Ballet, G. Kelchtermans, G. Berens and S. Janssens. Pedagogische Studiën, 2000, 77, 67-84.

The so called 'praxis shock' of beginning teachers not only has to do with pedagogical or didactical issues at classroom level, but also with teacher socialisation in the school as an organisation. In the study, researching this thesis, we combined a narrative-biographical and a micropolitical perspective as conceptual frameworks. The idea that teachers' actions as members of an organisation are guided by professional interests was a central assumption. Interests were conceived of as 'desired working conditions'. Through interpretive analysis of questionnaire and interview data from beginning elementary school teachers, five categories of professional interests could be identified: material, organisational, social-professional, cultural-ideological and self interests. In the article these categories are extensively presented and illustrated with data. It is argued that a better understanding of the micropolitical experiences of beginning teachers is important for the further development of theories on teachers'

learning throughout their career, as well as for improving the quality of teacher education and teacher induction programmes.