

Micropolitieke geletterdheid en professionele ontwikkeling bij beginnende leerkrachten

Geert Kelchtermans & Katrijn Ballet

Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development

Teachers' professional learning takes place in an organizational context, in which issues of power, influence, and control play an important part. In this article we argue that learning how to deal with these inevitable micropolitical aspects of their work lives, constitutes an important dimension in teacher development and needs to be included in any appropriate theory on teacher development. We describe this learning process as the development of micropolitical literacy. Although the development of micropolitical literacy may be stimulated and intensified by particular policy measures or reforms, as a learning process it starts at the very beginning of the teacher's career. Using the micropolitical perspective, we illustrate this by presenting the results of an interpretative analysis of one primary teacher's story about his first years in teaching.

1 Micropolitiek en professionele ontwikkeling: een conceptueel kader

Met de term 'professionele ontwikkeling' wordt verwezen naar het complexe en levenslange leerproces, voortvloeiend uit de betekenisvolle interactie tussen de individuele leerkracht en zijn/ haar professionele omgeving (Kelchtermans, 2001). Na de initiële opleiding blijven leerkrachten immers 'leren'. Dit gebeurt formeel in allerlei vormen van nascholing of (aanvangs)begeleiding, maar ook – en minstens zo belangrijk – informeel op basis van ervaringen, reflecties, ge-

Geert Kelchtermans en Katrijn Ballet zijn werkzaam aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing van de Katholieke Universiteit Leuven.

Correspondentieadres: Prof. dr. Geert Kelchtermans, K.U.Leuven, Vesaliusstraat 2, B- 3000 Leuven.

E-mail: geert.kelchtermans@ped.kuleuven.be, katrijn.ballet@ped.kuleuven.be.

sprekken, enz. Zoals uit onderzoek blijkt is de eerste fase uit de leerkrachtenloopbaan een periode van zeer intensief professioneel leren (zie voor een overzicht o.m. Ballet, Kelchtermans, Berens & Janssens, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002). Heel wat onderzoek over de inductiefase concentreerde zich op het klasniveau (pedagogisch-didactische kwesties, problemen van klassenmanagement, enz. – zie bijv. Veenman, 1984) of op de beroepssocialisatie, het proces van ingroei van de beginnende leerkracht in de schoolorganisatorische context (Zeichner & Gore, 1990; Bullough, Knowles & Crow, 1992). Die socialisatie is echter geen passief ingroeiproces, maar de beginnende leerkracht speelt daarin ook een actieve rol. Hij/zij dient een eigen plek te vinden in de schoolorganisatie met haar eigen cultuur (bepaalde waarden en normen, bijv. omtrent ‘goed onderwijs’), gewoontes, professionele relaties, expliciete en impliciete hiërarchieën, enz. Op die manier bouwt hij/zij een professionele identiteit op.

Dit leerproces resulteert echter niet enkel in meer verfijnde kennis en inzicht of handelingsdeskundigheid. Met Hargreaves (1995) stellen we dat professionele ontwikkeling ook morele, emotionele en politieke aspecten kent. In dit artikel gaan we dieper in op dat ‘politieke’ aspect en maken we gebruik van het zogenaamde ‘micropolitieke perspectief’ om dit scherper in het licht te stellen. Het micropolitiek perspectief stelt dat leden van een organisatie in hun gedrag in belangrijke mate gedreven worden door belangen (Ball, 1987, 1994; Blase, 1991, 1997; Hoyle, 1982; Kelchtermans, 2000). Micropolitiek verwijst dan naar de strategieën en tactieken die individuen en groepen in een organisatie gebruiken om hun belangen te verdedigen (Hoyle, 1982). Zoals Blase (1991) terecht aanhaalt, gaat het bij macht en invloed niet enkel over conflicten, tegenstellingen en strijd, maar evenzeer over coalitievorming en samenwerking om bepaalde doelen te bereiken. Precies omdat het expliciet ingaat op de vaak verwaarloosde aspecten van invloed, macht en controle in scholen als organisaties, is het micropolitiek perspectief als theoretische invalshoek complementair aan andere benaderingen van de inductiefase.

Aansluitend bij de gedachte dat professionele ontwikkeling het resultaat is van *betekenisvolle* interactie van de leerkracht met zijn/haar professionele omgeving, geven we in onze analyse een centrale plaats aan de betekenisgeving van de betrokken leerkrachten en kiezen we dus voor een interpretatieve methodologie (zie verder). Het in kaart brengen van de interpretaties en betekenisgeving door de leerkrachten levert inzicht in het proces van professionele ontwikkeling (Kelchtermans, 1994; 2001). Alle leerkrachten hebben voor zichzelf immers opvattingen over wat ‘goed onderwijs’ is en welke werkcondities wenselijk of noodzakelijk zijn om hun beroepstaken goed te kunnen uitvoeren. Met ‘goed’ bedoelen we zowel ‘effectief’ (leidend tot de gewenste leerlingresultaten) als ook bevredigend voor de betrokkene. Die wenselijke of noodzakelijk geachte werkcondities fungeren voor de betrokkenen als *professionele belangen*. Op basis van literatuur en eigen onderzoek onderscheiden we vijf categorieën van professionele belangen (Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002). Vooreerst zijn er de *zelfbelangen*: wanneer de eigen identiteit als leerkracht, het eigen

zelfwaardegevoel of de eigen taakopvatting bedreigd worden ontstaan er zelfbelangen. *Materiële belangen* omvatten o.m. de beschikbaarheid van en toegang tot onderwijsleermaterialen, financiële middelen, specifieke infrastructuur en tijd. *Organisatorische belangen* betreffen procedures, rollen, posities en formele opdrachten binnen de school als organisatie. *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 cultuurelementen. *Sociaal-professionele belangen* betreffen de aard en kwaliteit van de interpersoonlijke relaties binnen en rond de school als organisatie.

Wanneer wenselijk geachte werkcondities ontbreken, bedreigd worden of verloren gingen, worden leerkrachten micropolitiek actief en zullen ze ernaar streven die werkcondities te realiseren, vrijwaren of herstellen (Kelchtermans, 2000). De deskundigheid om beroepssituaties te begrijpen in termen van professionele belangen en er vaardig in op te treden, vormt een belangrijke dimensie van de professionele ontwikkeling voor beginnende leerkrachten.

2 Onderzoekopzet en methodologie

Op welke wijze worden beginnende leerkrachten geconfronteerd met de micropolitieke realiteit in de school? Hoe leren ze met deze realiteit om te gaan (als dimensie van hun professionele ontwikkeling)? Deze vragen stonden centraal in ons onderzoek bij 14 beginnende leerkrachten Basisonderwijs in Vlaanderen. Omdat we in dit artikel de klemtoon leggen op het leerproces en meer bepaald de micropolitieke dimensie daarin, beperken we ons ter illustratie tot de gevalstudie van één leerkracht, Roel (pseudoniem). De keuze voor Roels verhaal hangt samen met het feit dat het erg rijke data bevat en daardoor een grote illustratieve waarde heeft voor het procesaspect in de professionele ontwikkeling. Daarenboven is deze casus representatief voor de andere verhalen in de zin dat ze in geen enkel belangrijk opzicht afweek van de andere.

Voor de dataverzameling gebruikten we een variant van de procedure voor 'autobiografische zelf-thematisering' (Kelchtermans, 1994; 1999b). Die bevatte een vragenlijst (om de formele loopbaan te reconstrueren) en een semi-gestructureerd interview, waarbij het individuele loopbaanverhaal narratief gereconstrueerd werd doorheen autobiografische reflectie (gestimuleerd door interviewvragen). De onderzoeksdata zijn dus verhalend van aard: het gaat om de ervaringen van de respondent en meer in het bijzonder zijn interpretatie ervan.

De interviews werden onderworpen aan een interpretatieve analyse (zie Kelchtermans, 1994; 1999b; Kelchtermans & Ballet, 2002). Dit verliep in twee stappen. De verticale analyse nam de individuele respondent als eenheid van analyse. Deze omvatte de letterlijke transcriptie en codering van de gegevens per respondent. Deze codes waren in eerste instantie beschrijvend (kernachtige weergave van de tekstinhoud). Vervolgens gebruikten we interpretatieve codes (begrippen uit het conceptueel kader). 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 Micropolitiek Profiel'. De vaste rubriekenstructuur vormde het vertrekpunt voor de horizontale 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 (zie voor een meer uitgebreide verantwoording Kelchtermans, 1999b).

In Fig. 1 wordt Roels formeel loopbaanoverzicht gepresenteerd.

Roel

* Geboren in 1970

* 1990 - 1991: Studie Germaanse Filologie

* 1991 - 1994: Opleiding tot onderwijzer

Overzicht van de verschillende (tijdelijke) contracten

- (1) 24.11.94 - 23.12.94: Voltijds klasleerkracht vierde leerjaar in M¹
 - (2) 09.01.95 - 31.08.95: Taak buiten het onderwijs: opvoeder bij 16-18jarigen
 - (3) 01.09.95 - 30.06.96: Voltijds klasleerkracht derde leerjaar in SPRN (schoolbestuur= CC)
 - (4) 09.09.96 - 01.10.96: Voltijds klasleerkracht in graadsklas (3^{de} graa7-m) in O
 - (5) 08.10.96 - 24.10.96: 50% klasleerkracht eerste leerjaar in N
 - (6) 04.11.96 - 20.12.96: Klasleerkracht (75 %) vierde leerjaar in SPS (schoolbestuur= CC)
 - (7) 20.01.97 - 30.06.97: Voltijds klasleerkracht eerste leerjaar in SPO (schoolbestuur= CC)
 - (8) 01.09.97 - 30.06.98: Voltijds klasleerkracht eerste leerjaar in SPO (schoolbestuur= CC)
-

Fig. 1: Formeel loopbaanoverzicht van Roel

In dit artikel beperken we ons tot enkele kernthema's die voortkwamen uit de analyse van het loopbaanverhaal van Roel. Zij illustreren de micropolitieke dimensie in het professionele ontwikkelingsproces.

3 Kennis, strategieën en gevoelens: de ontwikkeling van micropolitieke geletterdheid

3.1 Streven naar een contract: zichzelf actief verkopen

Net als voor de meeste beginnende leerkrachten was het vinden van een job Roels eerste zorg. Bij de start van zijn loopbaan was de tewerkstelling in het onderwijs eerder schaars en Roel realiseerde zich snel dat er geen aanbiedingen 'uit de lucht zouden komen vallen'. Hij besliste dan ook om als vrijwilliger (niet betaald) met verschillende scholen mee op schoolkamp te gaan. Dit bleek een goede manier om de periode van werkloosheid te overbruggen, terwijl hij tegelijkertijd praktische ervaring kon opdoen voor toekomstige school- en klas-

situaties. *“Dat was gewoon ervaring opdoen en mij laten kennen op scholen: ‘Ik ben in de roulatie.’ Ze hadden mij gezegd dat er in september en oktober toch geen werk was.”* Roel had al begrepen dat hij doelgericht politieke strategieën zou moeten gebruiken om een positie op de arbeidsmarkt te kunnen bemachtigen: zich zichtbaar maken als een competente leerkracht was de bewuste marketingstrategie achter zijn betrokkenheid bij schoolkampen. Beide elementen zijn dan ook belangrijk: zichzelf kenbaar maken bij schoolleiders die in de toekomst misschien vrije plaatsen zouden hebben in hun team, én zichzelf tonen als een competente en toegewijde leerkracht (die zelfs bereid was onbetaald te werken).

Deze strategie bleek inderdaad effectief en Roel kreeg zijn eerste contract: hij kon een zieke leerkracht van het vierde leerjaar vervangen. De schoolleider had Roel in actie gezien op het schoolkamp, maar – belangrijker – hij wou vooral mannelijke leerkrachten om zijn team van de jongensschool te versterken. Man zijn bleek een onverwacht voordeel in de strijd om een job als leerkracht. Dit bewustzijn van de gender-factor als ‘voordeel’ in de competitie op de arbeidsmarkt werd versterkt toen Roel later in zijn loopbaan door een vrouwelijke schoolleider aangesteld werd (in N), die absoluut een ‘gemengd’ schoolteam wilde in haar gemengde school. Hoewel Roel zich enigszins schuldig voelde over dit gender-voordeel, accepteerde hij dit snel als een kenmerk van het schoolsysteem dat hij zelf niet kon veranderen.

Als proactieve strategie om zijn kansen op werk te vergroten, gebruikte Roel ook een ander gender-element, namelijk het ‘op zoek gaan naar zwangere leerkrachten’. Vervangingen van leerkrachten met zwangerschapsverlof zijn volgens hem uitermate interessante contracten, niet alleen omwille van de relatief lange duur, maar vooral omdat men er gemakkelijk op kan anticiperen. Eén van zijn vuistregels was dan ook: *“Een zwangere leerkracht, vooral als ze borstvoeding wil geven, moet je als beginnende leerkracht aanspreken, want het is op die manier dat je de beste interim[s] [tijdelijk contract] krijgt.”* Hoewel dit respectloos klinkt, was dit geenszins Roels bedoeling. Hij gebruikte eenvoudig zichtbare tekens van zwangerschappen als één van de vele bronnen om informatie te krijgen over mogelijke (tijdelijke) jobs.

Naast de basisstrategieën van ‘zich zichtbaar maken’ en op zoek gaan naar tewerkstellingsmogelijkheden, gebruikte Roel de strategie van goed werk af te leveren tijdens korte tijdelijke contracten. Vanaf het begin van zijn loopbaan stelde hij zich tot doel een goede indruk achter te laten over zijn kwaliteiten als leerkracht bij het einde van elk tijdelijk contract. Zo hoopte hij zijn kansen op tewerkstelling in de toekomst te verhogen. Zelfs in scholen waar hij minder goede ervaringen had, spande hij zich in om als een soort visitekaartje een positieve indruk achter te laten: *“Ik had mijn goede naam achtergelaten. Weer promotie gemaakt. Dat was weer een ander werkgebied waar ik positief aangeschreven stond.”* Opnieuw bleek deze strategie zeer effectief: sommige schoolleiders van scholen waar hij voorheen werkzaam geweest was, prezen Roels kwaliteiten actief aan bij collega-directeurs. Zijn professionele reputatie werd op deze manier een krachtig middel om zijn loopbaan te beïnvloeden. Naast de strategische

bruikbaarheid ervan leerde Roel bovendien dat een reeks van korte tijdelijke contracten in verschillende scholen op zich ook belangrijk was. Op zijn CV liet het niet alleen uitschijnen dat hij een ervaren leerkracht was, maar hij voelde het werkelijk ook zelf zo aan. *“Ik had het gevoel niet meer van ‘die stagiair’, zoals in het begin. Ik werd werkelijk beschouwd als ‘de vervanger’. Ondertussen bouw je je imago op en dat wordt doorgegeven tussen de directies en aan het team.”* Dit inzicht leidde ertoe dat hij steeds assertiever en proactiever werd in het zoeken naar werk, én het maakte hem minder afhankelijk van kansen of initiatieven van anderen (schoolleiders, schoolbesturen).

Een andere basisregel in de marketingstrategie van Roel was het ontwikkelen en onderhouden van contacten met ‘sleutelfiguren’ in het onderwijsveld. Zo had Roel nauw contact met een pedagogisch begeleider. Hij gebruikte hem niet enkel als een bron van mogelijke jobaanbiedingen, maar ook als een klankbord om strategisch bepaalde keuzes en beslissingen te toetsen. Op het moment dat Roel geen werk vond in het lager onderwijs, solliciteerde hij voor een contract als opvoeder in een internaat met 16- tot 18-jarige jongens. Vooraleer hij tot een beslissing overging, raadpleegde hij de pedagogisch begeleider om zeker te zijn dat een baan als opvoeder geen negatieve invloed zou hebben op zijn toekomstige jobkansen. *“Hij zei: ‘alles van werk dat je kan krijgen, (...) pak het aan. Want de kans op werk is klein.’”* Dus nam Roel zijn tweede contract aan. Hij maakte echter iedereen onmiddellijk duidelijk dat het enkel een tijdelijke oplossing betrof, in afwachting van andere mogelijkheden in het lager onderwijs. *“Dat is gewoon om geld te verdienen en om het probleem te overbruggen dat er nu geen werk in het onderwijs is. (...) Ik ben toen wel de hele tijd blijven uitkijken of er ergens iets vrij kwam.”* Zowel ten opzichte van zichzelf als van de school was Roel dus zeer duidelijk over zijn positie, zijn plannen en zijn betrokkenheid.

Roel leerde micropolitiek snel bij: het zichzelf actief verkopen was een strategie die hij vanaf het begin van zijn loopbaan actief gebruikte. Reflecteren over zijn ‘marketingactiviteiten’ verscherpte zijn kennis en vaardigheden om effectief een job te vinden: zich bewust worden van het gender-voordeel op de arbeidsmarkt; de strategie van ‘op zoek gaan naar zwangere leerkrachten’ en de symbolische ‘visitekaart’ strategie. Bovendien gebruikte Roel de pedagogisch begeleider proactief voor zijn eigen loopbaanagenda.

3.2 Initiatief versus afhankelijkheid: omgaan met structurele macht

Hoewel hij vrij succesvol was in zijn self-marketing, leerde Roel dat er bij loopbaanontwikkeling ook structurele factoren en machten meespelen, die hij moeilijker zelf kon controleren of beïnvloeden.

Tijdens zijn derde contract kreeg Roel de kans om voltijdse klasleerkracht te worden. Hij was zeer gemotiveerd om te starten, omdat een eigen klas gedurende een heel schooljaar hem het gevoel gaf van: *“Nu ben ik echt meester. (...) Nu voel ik mij compleet een schakel in de maatschappij. (...) Het gaf mij echt zo een*

gevoel *'hier moet ik zijn. Dit is mijn job.'*" Terugblikkend op deze ervaring heeft Roel warme gevoelens over deze periode. De contacten met de leerlingen, collega's en ouders gaven veel voldoening en erkenning. *"Het was de eerste keer dat ik echt mijn eigen klasje had. (...) Ik ging in de zomervakantie dingen bij kopen en bouwen [in de klas]. En ik begon van die kinderen en van die manier van leven daar te houden. Ik had (...) echt het gevoel van 'wat ik doe, heeft nut. Ik kom hier kinderen opvoeden. (...) Ik kom hier méér doen dan alleen lezen en rekenen en taal geven.'*" Dit contract was niet enkel belangrijk om werk te hebben, maar ook voor Roels professionele zelfbelangen. Zijn identiteit als volwaardige leerkracht werd gevormd en bevestigd. Zijn zelfwaardergevoel groeide en hij was sterk gemotiveerd. Het einde van dit contract kwam voor Roel dan ook hard aan. De schoolleider had immers beloofd dat Roel het jaar nadien opnieuw in deze school zou mogen starten. Maar de eerste dag van de zomervakantie vernam hij dat er geen plaats meer was voor hem. Dat was een echte teleurstelling. Roel hield niet alleen van zijn taak op deze school, maar omdat de schoolleider hem een nieuw contract beloofd had, had hij ook niet elders gesolliciteerd. *"Dat kwam echt als een donderslag. (...) Ik had geen enkele sollicitatiebrief opgestuurd, want ik had werk. Ik had het de directeur dikwijls gevraagd: 'Moet ik solliciteren in andere scholen?' 'Nee, want je mag blijven'."*

Deze teleurstelling als gevolg van zijn vertrouwen in anderen zette Roel er toe aan opnieuw initiatief te nemen. Hij nam contact op met het schoolbestuur van CC, dat verantwoordelijk was voor verscheidene scholen, waaronder ook de vorige school. Hij confronteerde hen met zijn ervaringen en teleurstelling: *"Die ben ik gaan contacteren omdat ik dat eigenlijk wel een smerige zet vond. (...) Ik heb hen gezegd dat ze me werk beloofd hadden en me dat dan ook maar moesten geven. Ik heb hen regelmatig in de vakantie opgebeld om te zeggen dat ik nog altijd werkloos was."* Roel gebruikte dus proactieve strategieën (sleutelfiguren contacteren, en hierbij een directe en zelfs eisende toon gebruiken). Hij voelde zich hiertoe gemachtigd omdat anderen hun belofte niet nakwamen.

Na drie korte contracten (contract 4, 5, 6) kon Roel een leerkracht met zwangerschapsverlof vervangen (contract 7) in een andere school van hetzelfde schoolbestuur CC. Roel was in zijn nopjes en toen het schoolbestuur hem uitnodigde voor een vergadering voor beginnende leerkrachten (hoewel hij niet eens een volledig jaar in deze school zou lesgeven), voelde hij zich vereerd en beschouwde hij dit als een positief teken voor de toekomst. *"Dat gaf mij het gevoel dat ze (...) mij hier wilden houden (...) en dat ik voor de rest van mijn leven vertrokken was. Ik had al gehoord dat CC serieus wat invloed heeft en als ze u echt willen, dat ze ook alles gaan doen om u te houden."* De toekomst zag er dus veelbelovend uit.

Op het einde van het schooljaar werd aan Roel – opnieuw officieus – beloofd dat er het volgende jaar in een andere school van CC plaats was voor hem. Het schoolbestuur vroeg Roel expliciet om niet te solliciteren voor andere jobs. Met de vorige problemen in het achterhoofd, contacteerde Roel de schoolleider om zijn zorgen te uiten. Deze verzekerde hem dat er geen reden tot paniek was. Hij

bleef immers verder plannen maken over Roels klas, busbegeleiding, schoolkampen, enz. Met andere woorden, de toekomst zag er veilig uit. Maar naarmate de zomervakantie vorderde, had Roel nog steeds geen contract gekregen om te ondertekenen. Daarom contacteerde Roel de school N waar hij voorheen al lesgegeven had en waar de schoolleider hem zeer graag in het schoolteam wilde opnemen. Roel achtte het veiliger om op twee paarden te wedden om te voorkomen dat hij uiteindelijk zonder werk zou vallen. Deze schoolleider reageerde verwonderd, omdat het schoolbestuur van CC formeel gezegd had dat Roel niet beschikbaar was.

Achteraf werd Roel door zijn collega – de plaatselijke vakbondsafgevaardigde – geïnformeerd over de achtergrond van de situatie.² *“Dankzij die vakbonden ben ik erachter gekomen dat het schoolbestuur een spelletje aan het spelen was. Mijn parallelcollega in het eerste leerjaar was de afgevaardigde. (...) Hij heeft mij dus als eerste gebeld en gezegd van ‘Proficiat. Jij komt bij mij werken.’ En ik wist dus van niets. De vakbonden wisten het eigenlijk voor ik het wist. En daarom vind ik die vakbonden toch belangrijk. En hoe verder je komt, hoe meer dat je dus zo de spelletjes begint te kennen. (...) Dat schoolbestuur wilde mij zeer graag houden, maar ze wilden mij in ziekteverlof zetten omdat ik nog niet reffectatievrij was. (...) In een school met een groot tekort aan leerkrachten en waar er veel van de reffectatielijst komen, is de kans groot dat ik weg moet. Dus hebben ze gewacht tot 31 augustus – het moment waarop de reffectatie officieel afgelopen is – en gezegd: ‘Er is daar geen klas. Er zijn daar geen open uren.’ Als de reffectatiecommissie dan voorbij is, dan zeggen ze: ‘Kom maar af. Het is veilig.’”*

Uiteindelijk kreeg Roel het beloofde contract (contract 8) en had hij veel bijgeleerd over de wijze waarop schoolbesturen ‘spelen’ met de wettelijke regelgeving en beperkingen om zo de maximale autonomie te kunnen behouden in hun personeelsbeleid. Hij kreeg dus zicht op deze structurele aspecten en de rol van de vakbonden hierin. *“Ik begrijp nu hoe en waarom ze het doen. Zij hadden mij al min of meer opgeleid, hebben geïnvesteerd in mij en willen mij houden. Plus CC wil zoveel mogelijk jonge mannelijke leerkrachten aanwerven. (...) Eigenlijk moet ik er niet over klagen, want ze bieden mij een job in de plaats. Het is inderdaad niet helemaal correct, maar ik klaag niet omdat ik werk heb. En het is op de school waar ik wilde staan.”*

Roel ontwikkelde dus een beter begrip over de wettelijke en structurele spelregels waarbinnen het schoolbeleid gevoerd moet worden, maar ook over de ruimte die de regelgeving laat voor creatieve interpretatie. Verder hielp het hem om zijn eigen handelingen in het balanceren tussen proactieve en reactieve strategieën (zie ook Blase, 1988) uit te breiden en te verfijnen. Zo ervaaarde Roel het belang van vakbonden en leerde hun afgevaardigden waarderen als krachtige bronnen van micropolitieke informatie. Bovendien voelde Roel zich meestal goed over zijn micropolitieke kennis en activiteiten. Alle strategieën die hij gebruikte waren immers gerechtvaardigd door zijn zoektocht naar werk of door zijn nood om zich te beschermen tegen teleurstellingen (bijvoorbeeld niet kunnen terugkeren naar een school).

3.3 *Balanceren tussen afstand en betrokkenheid*

Roels leerproces over de micropolitieke dimensie in zijn professionele ontwikkeling concentreerde zich niet enkel rond het belang om werk te hebben en te houden. Doordat hij gedurende zijn eerste jaren als leerkracht in meerdere scholen werkzaam was, diende hij zich telkens opnieuw te positioneren, zowel binnen het schoolteam (ten aanzien van collega's en schoolleider) als ten aanzien van de ouders, en vooral, de leerlingen. Het juiste evenwicht vinden tussen betrokkenheid en afstand werd snel cruciaal voor hem. Tijdens zijn eerste contract (twee weken, en later verlengd met twee weken) werd van Roel enkel verwacht dat hij zich bezig hield met zijn klasgroep, zonder verdere betrokkenheid bij het schoolgebeuren. Zijn collega's beschouwden hem als een beginnende leerkracht en wilden hem niet belasten met het volledige pakket van schooltaken. Roel was tevreden met deze situatie: zo kon hij zijn energie exclusief richten op het werk in de klas, een taak waar hij zich nog niet volledig zeker over voelde. *"Ik vond dat eigenlijk gemakkelijk. Op dat moment was mijn grootste zorg: mijn lessen goed geven. Dan ben je al blij dat je geen rekening moet houden met de public relations naar de ouders toe of met rekeningen."* Roels voornaamste zorg was de ontwikkeling van zijn identiteit als leerkracht, vooral geformuleerd in termen van klasactiviteiten met de leerlingen. Het ontwikkelen van een gevoel van meesterschap in de klas, net als zelfvertrouwen en zelfwaardergevoel, was cruciaal voor hem. De leerkracht in het andere vierde leerjaar hielp hem in zijn lesgevende taak, door zowel leerplannen en materialen door te geven als hem te steunen bij het omgaan met de leerlingen. Hoewel Roel vooral in beslag genomen werd door zijn taken in de klas, was zijn gebrek aan betrokkenheid op het schoolniveau ook gemotiveerd door strategische overwegingen. Voor hem was er immers geen enkele meerwaarde om zich ruimer te integreren in de school. *"Dat was eigenlijk een school waar ik mij niet 100 % op mijn gemak voelde. (...) Vooral ook omdat mij in het begin gezegd was dat het misschien één of twee weken zou duren. Dan denk je dat het niet de moeite is om je in te werken in dat team."*

Door deze reductie van taken voelde Roel zich meer als een stagiair dan als een volwaardige leerkracht. Daardoor bleef hij ook weg uit de leraarskamer en lunchte hij alleen in zijn klaslokaal. Hij voelde zich niet op zijn gemak bij die collega's en koos er dan ook voor om contacten te vermijden: *"Eigenlijk durfde ik niet goed in de leraarskamer komen, uit angst voor wat ze zouden zeggen. Ze zouden dingen zeggen die ik niet versta. Daarom probeerde ik mij afzijdig te houden."* Deze afzijdigheid was voor Roel een expliciete strategie om om te gaan met de korte duur van het tijdelijke contract, maar ook met het risico om 'dom' te lijken als hij hetgeen gezegd werd niet zou begrijpen. *"Als je zulke interims doet, dan heb je ook effectief die mentaliteit van (...) 'Ik geef die leerstof verder voor die kinderen en voor de rest trek ik me niets aan.' (...) Bij deze interims van twee weken is het een beetje belachelijk om je in te werken. Dat is verloren energie. Tegen dat je bent ingewerkt, mag je alweer vertrekken. (...) Ik had me dus voorgenomen om het zeer professioneel aan te pakken. 'We doen ons werk. We zorgen dat we in orde zijn. En voor de rest trekken we ons niets aan.'"*

Om de periode te overbruggen tot hij een leerkracht op zwangerschapsverlof zou vervangen, accepteerde Roel verscheidene korte tijdelijke contracten, maar dit zonder veel enthousiasme. Deze contracten leverden hem immers geen enkel perspectief op toekomstig werk, noch waren ze professioneel uitdagend. Vanuit het perspectief van de schoolleider en de collega's was Roels enige taak de afwezige leerkracht tijdelijk te vervangen. Doordat hij zich realiseerde dat het niet loonde om zich voluit te engageren in het schoolleven tijdens korte tijdelijke contracten, hield Roel zich strategisch afzijdig tijdens deze periodes.

In contrast met zijn afzijdigheid tijdens korte tijdelijke contracten engageerde Roel zich volledig tijdens de langere contracten. Dit wordt duidelijk tijdens zijn zevende aanstelling, de vervanging van de leerkracht met zwangerschapsverlof. Roel had lang uitgekeken naar deze job en was zeer gemotiveerd om te starten. Hij zou moeten lesgeven in het eerste leerjaar, waarin hij geen enkele leservaring had. Om zijn zelftwijfels op te heffen stortte Roel zich met behulp van zijn collega volledig op deze taak. Hij wilde slagen in deze nieuwe professionele uitdaging. *"Ik ben met de instelling gekomen: 'we moeten dat doen en we moeten dat lang doen. Dus gaan we dat zo goed mogelijk doen.' Maar omdat ik daar geen ervaring mee had, dacht ik 'ik heb nood aan iemand die ervaring heeft.' Dat bleek die andere leerkracht te zijn. Hij heeft mij bepaalde vaardigheden uitgelegd en dingen die je moet doen in een eerste leerjaar om het goed te doen."* Deze collega begeleidde hem niet alleen, maar motiveerde hem ook. Stilaan kreeg Roel de smaak te pakken van het werk met deze jonge leerlingen. Dit illustreert duidelijk hoe Roel enerzijds de nieuwe uitdaging met een positieve ingesteldheid aanneemt en anderzijds proactief op zoek gaat naar ondersteunende werkcondities, meer specifiek in de vorm van sociale en professionele ondersteuning. Hij wil een goede leerkracht zijn, succes ervaren en zichzelf zichtbaar maken als een competente leerkracht. De relatie tussen Roel en zijn collega was zeer goed, warm en inspirerend. Ze vormden een goed team. *"Dat klikt geweldig goed. We hebben al een beetje de naam de tandem van het eerste leerjaar te zijn. (...) Die collega heeft geen gezin en leeft dus voor zijn eerste leerjaar. (...) Ik heb hem gezegd: 'jij bent de meester van het eerste leerjaar en ik ben uw tweede man.' (...) Als je dat op die manier aanpakt, kan je echt beginnen samenwerken."* Met andere woorden, aan Roels micropolitieke kennis worden nieuwe inzichten toegevoegd: erkenning van de ervaring en de competentie van een collega draagt niet alleen bij tot iemands eigen beroeps-voldoening en effectieve samenwerking, maar uiteindelijk ook tot de publieke erkenning van iemands professionaliteit.

Tegelijk illustreert deze anekdote hoe de ontwikkeling van iemands micropolitieke inzichten parallel loopt met de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan (identiteit). De verandering in Roels houding ten aanzien van het lesgeven aan jongere leerlingen bleek een onverwacht en positief neveneffect, onder meer door zijn positieve ervaringen en de ondersteunende collega. Deze samenhang tussen het micropolitiek leren en andere aspecten van professionele ontwikkeling wordt verder duidelijk in de actieve participatie van Roel in personeelsvergaderingen. Zodra hij zich een volwaardig lid van het team voelde, durfde hij voluit te

spreken. Hij vond zichzelf voldoende ervaren en competent om met kennis van zaken aan discussies deel te nemen. *“Ik voel me geen outsider als ik iets wil zeggen in die groep. (...) Ik kende alle mensen. Dan heb je ook al minder faalangst of angst om af te gaan als een gieter. Plus je zit al wat meer jaren in het onderwijs. Ik durf te spreken. (...) Wat ook een voordeel is, als je een paar jaar meedraait, dan begin je bepaalde termen te begrijpen uit het vakjargon.”* Zijn actieve participatie in de personeelsvergadering weerspiegelt Roels zelfzekerheid en de sterkte van zijn identiteit als leerkracht. Tegelijk is deze participatie een uitbreiding van de domeinen waarop hij zich zeker voelt om zijn professionele identiteit en competentie te tonen en te gebruiken: niet enkel en alleen in de beslotenheid van het klaslokaal, maar ook op het meer publieke forum zoals de personeelsvergadering.

3.4 Compensatie zoeken voor negatieve ervaringen

Tijdens zijn vierde aanstelling gaf Roel les in een graadsklas van het vijfde en zesde leerjaar. De collegiale sfeer in deze school verschilde sterk van deze in de scholen waar hij voorheen gewerkt had. De leerkrachten waren niet geïnteresseerd in elkaar, bleven zowat de hele tijd in hun eigen klaslokaal en hadden onderling geen informele contacten. Roel voelde zich er erg eenzaam. Hij had zich al een duidelijk beeld gevormd over hoe goede schoolteams eruit zouden moeten zien, maar zag in deze school geen enkele mogelijkheid om dit hier te realiseren. Deze negatieve gevoelens werden nog versterkt door de onverschilligheid en apathie van zijn collega's bij de voorstelling van Roels boek over kinderpoëzie, dat in die periode verscheen. In sterk contrast hiermee was de positieve relatie die Roel had met de schoolleider. Ze hadden ongeveer dezelfde leeftijd en konden het goed vinden met elkaar. *“Er waren toch duidelijke overeenkomsten in leefwerelden. Wij voelden elkaar zeer sterk aan, buiten het onderwijs dan. (...) Hij had één van mijn vrienden kunnen zijn.”* Dit compenseerde het gebrek aan collegialiteit van zijn collega-leerkrachten.

Geconfronteerd met de onmogelijkheid om belangrijke werkcondities (goede relaties met collega's) te veranderen zocht Roel compensatie. Die vond hij in zijn relatie met de schoolleider. Dit werd een vaak gebruikte strategie van Roel: wanneer de dingen niet waren zoals hij het zelf wilde en hij geen enkele kans zag om ze ten goede te veranderen, zocht hij andere aspecten aan de situatie om uiteindelijk toch een voldoeninggevende balans te vinden tussen positieve en negatieve aspecten.

4 Conclusie: micropolitieke geletterdheid als onderdeel van professioneel leraarschap

In onze analyse van het loopbaanverhaal van Roel hebben we exemplarisch duidelijk gemaakt hoe een beginnende leerkracht te maken krijgt met en in-

zicht verwerft in de micropolitieke realiteit van de schoolorganisatie. Dit leerproces, dat een dimensie vormt van de professionele ontwikkeling, kunnen we omschrijven als het verwerven van *micropolitieke geletterdheid*. Metaforisch gezegd: leerkrachten leren de werkelijkheid op micropolitieke wijze te 'lezen' (te interpreteren in termen van professionele belangen, strategieën en tactieken) en zichzelf een rol erin 'te schrijven' (er vaardig mee om te gaan zodat de wenselijk geachte werkcondities maximaal verworven blijven). Meer formeel en analytisch gesteld kunnen er in die micropolitieke geletterdheid dus drie (onderling nauw samenhangende) aspecten worden onderscheiden: een kennisaspect, een operationeel aspect en een belevingsaspect (zie ook Kelchtermans, 2000).

Het *kennisaspect* betreft de kennis nodig om het micropolitieke karakter van een bepaalde situatie op te merken ('zien'), te interpreteren en te begrijpen ('lezen'). Met andere woorden, de micropolitiek geletterde leerkracht is bekwaam om situaties in micropolitieke termen te 'lezen', omdat hij/zij de noodzakelijke 'grammaticale' en 'lexicale' kennis van de processen van macht en belangenstrijd beheerst. Deze kennis varieert van rudimentair en oppervlakkig naar verfijnd en complex. Voorbeelden uit de gevalstudie zijn Roels begrip van de gender-aspecten op de arbeidsmarkt, de rol van de vakbonden en de implementatie of lokale aanpassingen van formele regelgeving. Ook zijn inzichten omtrent het balanceren tussen betrokkenheid en afstand zijn een deel van deze kennisbasis.

Het *instrumentele of operationele aspect* bevat het repertoire van micropolitieke strategieën en tactieken die een leerkracht effectief kan toepassen (hoe breed is het repertoire? Hoe hoog is de graad van meesterschap?) om wenselijk geachte werkcondities te realiseren, te vrijwaren tegen aantasting of ze te herstellen. Hierbij benadrukken we dat de micropolitieke betekenis van handelingen steeds verbonden is met de specifieke kenmerken van de lokale context: strategieën die thuis of in de sportclub effectief zijn, werken daarom niet op school. Of strategieën die effectief blijken in de ene school, zijn het daarom niet in een andere. De ontwikkeling van micropolitieke geletterdheid impliceert steeds een diep gecontextualiseerd leren. Het operationele aspect verwijst naar de politieke effectiviteit van de leerkracht: in welke mate en onder welke condities is deze in staat om de situatie effectief te beïnvloeden, zowel proactief als reactief. Roel maakte gebruik van een brede waaier van strategieën en tactieken: hoge betrokkenheid, maar met een zorg om zichtbaarheid; vrijwillig werken; vertrouwen op collega's en netwerken opzetten; proactieve communicatie; compensatiestrategieën,

Het *belevingsaspect*, tot slot, verwijst naar de emoties die gepaard gaan met de ontwikkeling van de micropolitieke geletterdheid en naar de mate van (on)tevredenheid van de leerkracht met zijn/haar micropolitieke geletterdheid. De confrontatie met de micropolitieke realiteit en de inherente nood om effectief te handelen leidt soms tot intense emoties: ongenoegen en onzekerheid, machteloosheid en soms woede (bijv. wanneer het beloofde contract er niet komt), of frustratie en kwetsbaarheid (zie ook Blase, 1988; Kelchtermans, 1999a). Zo voelde Roel zich meestal goed over zijn micropolitieke kennis en activiteiten. Alle strategieën die hij gebruikte waren in zijn ogen immers gerechtvaardigd door zijn zoektocht naar werk of door zijn nood om zich te beschermen tegen teleurstelling.

gen (bijvoorbeeld niet kunnen terugkeren naar een school). Schuldgevoel is een andere relevante emotie (Hargreaves, 1994). Wanneer hij vaststelt dat hij als man meer kansen maakt op een baan in het onderwijs, voelt Roel zich schuldig, maar tegelijk accepteert hij het als een realiteit die hij niet kan veranderen. Vanzelfsprekend kunnen deze gevoelens ook positief zijn: vreugde, ervaring van succes en voldoening, bijvoorbeeld als men in staat is om succesvol om te gaan met nieuwe professionele uitdagingen (zoals lesgeven in het eerste leerjaar).

Deze drie aspecten zijn *formele* (vormelijke) kenmerken die duidelijk aangeven hoe professioneel leren in het algemeen en, meer specifiek, de ontwikkeling van micropolitieke geletterdheid plaatsvindt. De *inhoud* van dit leren is in grote mate idiosyncratisch, afhankelijk van de betekenisvolle interactie met de specifieke condities waarin de leerkracht werkt. Toch blijkt het zoeken naar professionele identiteit de rode draad te vormen in het verwerven van micropolitieke geletterdheid. Men kan stellen dat elk 'micropolitiek leerproces' aspecten van 'politics of identity' in zich draagt: realiseren, vrijwaren tegen aantasting of herstellen van iemands identiteit als leerkracht is een centrale dynamiek in professionele ontwikkeling. Zelfbelangen spelen dan ook steeds een rol in elke micropolitieke actie (zie ook Kelchtermans & Ballet, 2002).

Tot slot benadrukken we dat het micropolitieke perspectief op professionele ontwikkeling niet alleen belangrijk is in functie van theorievorming, maar eveneens in functie van het optimaliseren van opleiding en begeleiding van leerkrachten. Ball (1994) pleit ervoor dat de micropolitieke werkelijkheid aandacht zou krijgen in de lerarenopleiding. Ook voor initiatieven tot aanvangsbegeleiding is inzicht in de micropolitiek belangrijk. Initiatieven van peter/meterschappen of mentorschappen, waarbij ervaren leerkrachten de begeleiding van een beginnende collega op zich nemen, kunnen doorkruist worden door micropolitieke processen in de relatie tussen beiden (zie bijv. Deketelaere, Kelchtermans, Robben & Sondervorst, 2004). Micropolitiek inzicht is daarom ook voor deze begeleiders een belangrijke professionele competentie. In opdrachten en begeleidingsactiviteiten (waaronder supervisie en intervisie) tijdens opleidingsstages of tijdens stafontwikkelingsinitiatieven zou de aandacht voor de micropolitiek aangescherpt moeten worden. Dit kan via reflectie-opdrachten of kleinschalige vormen van actie-onderzoek door de betrokkenen in hun eigen context (Kelchtermans, 2001), waarbij de aandacht specifiek gericht wordt op de identificatie van verschillende professionele belangen en op de analyse van hoe deze van invloed zijn op het individuele functioneren van leerkrachten en hun onderlinge samenwerking binnen de school. Het omgaan met de onvermijdelijke micropolitieke realiteit vormt immers de uitdaging voor leerkrachten en andere betrokkenen in de school.

Noten

- 1 Met het oog op anonimiteit gebruikten we afkortingen voor de scholen en gemeentes.
- 2 Een tijdelijke leerkracht kan niet opnieuw aangesteld worden wanneer de vastbenoemde leerkrachten van de school, het schoolbestuur of de scholengemeenschap opdrachten no-

meer kan vervullen en dus in andere scholen tewerkgesteld kan worden). Is de betrekking van een tijdelijke nog vatbaar (omdat deze nog niet voldoende anciënniteit opgebouwd heeft), dan is zijn/haar verdere tewerkstelling onzeker. De betrekking kan via de reafectatiecommissie toegewezen worden aan een vastbenoemde leerkracht.

Literatuur

- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organisation*. London: Methuen.
- Ball, S. (1994). Micro-politics of schools. In T. Husén & T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Second Edition. Vol. 7* (pp. 3824-3826). Oxford: Pergamon.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., Berens, G. & Janssens, S. (2000). Professionele belangen in de beroepssocialisatie. Micropolitiek in de loopbaanverhalen van beginnende leerkrachten Basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 77, 67-84.
- Blase, J. (1988). The everyday political perspectives of teachers: vulnerability and conservatism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(2), 125-142.
- Blase, J. (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: Sage.
- Blase, J. (1997). The micro-politics of teaching. In B.J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of teachers and teaching* (pp. 939-970). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bullough R., Knowles, J. & Crow, N. (1992). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D. & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren*. (Cahiers voor Didactiek, nr. 17). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A postmodern perspective. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms & perspectives* (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.
- Hoyle, E. (1982). Micro-politics of educational organisations. *Educational management and administration*, 10, 87-98.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (1999a). Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten basisonderwijs. Een exploratie van de morele en politieke wortels. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 471-492.
- Kelchtermans, G. (1999b). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp.132-154). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (2000). Micropolitiek en leren op de werkplek. In J. Imants (red.), *Schoolorganisatie Onderwijskundig Lexicon III* (pp. 69-86). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. (Cahiers voor Didactiek, nr. 10). Deurne: Wolters-Plantyn.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.329-348). New York-London: Mac Millan.