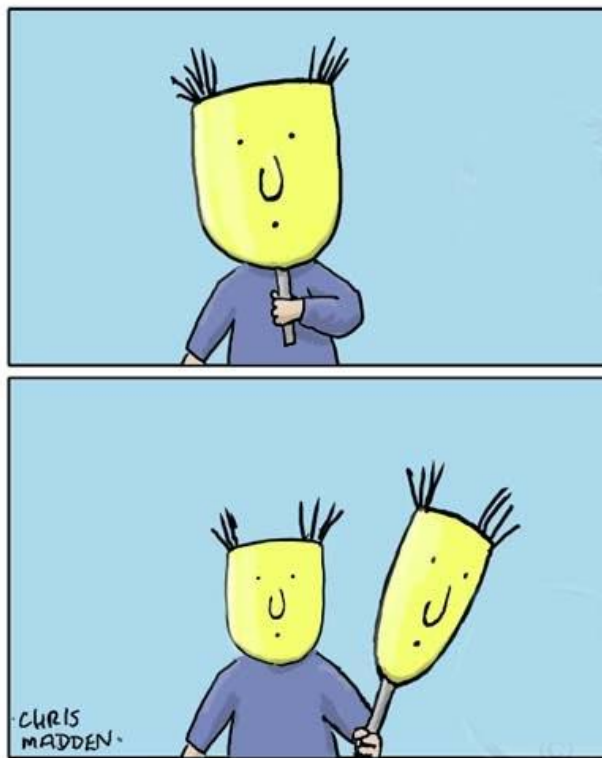


Mulock 2000:

Op weg naar een 'echte' school?

Een onderzoek naar betekenisgeving en de professionele identiteit van de Mulock 2000-docenten.



Masterscriptie:

'Mulock 2000: op weg naar een echte school?'

Een onderzoek naar betekenisgeving en de professionele identiteit van de Mulock 2000-docenten.

Auteur:

Joyce Luk

Studentnummer:

3276562

Instituut:

Universiteit Utrecht, Utrechtse School voor Bestuurs- en
Organisatiewetenschap (USBO)

Opleiding:

Organisaties, Verandering en Management

Begeleider:

dr. ir. Martijn Koster

Datum:

2 juli 2012

VOORWOORD

In dit onderzoeksrapport presenteer ik met trots de bevindingen van mijn onderzoek dat ik de afgelopen paar maanden bij de Mulock 2000 heb uitgevoerd. Dit rapport is het resultaat van een leuke, leerzame en intensieve periode. Vele gesprekken en interviews hebben plaatsgevonden en hebben ertoe geleid dat dit rapport 'Mulock 2000: Op weg naar een 'echte' school?' gepresenteerd kan worden.

In maart ben ik tijdens mijn zoektocht naar een geschikt afstudeeronderzoek terecht gekomen bij de school Mulock 2000. In eerste instantie wist ik nog niet wat mij te wachten stond en ik stapte dan ook vol spanning dit onderzoek in. De spanning nam al gauw af nadat ik met open armen werd ontvangen op de school. Ik heb tijdens mijn bezoeken aan de Mulock 2000 genoten van vele dingen. Met veel plezier heb ik de lessen bijgewoond en heb ik 'rondgehangen' op het schoolplein. Daarnaast heb ik leuke interviews met de docenten mogen houden. Graag bedank ik de Mulock 2000-leerkrachten dan ook voor de keren dat ik bij hun lessen aanwezig mocht zijn en voor hun openhartigheid tijdens de interviews. Ik vind het mooi om te zien hoe jullie het beste voor hebben met de leerlingen op de Mulock 2000. Als er iets duidelijk is geworden, is het wel dat het werk van een docent op een speciale school zeker niet gemakkelijk is.

Naast de Mulock 2000-leerkrachten wil ik graag ook alle anderen bedanken die mij hebben geholpen tot dit rapport te komen. Grote dank gaat uit naar Martijn Koster, mijn begeleider vanuit de USBO. Bedankt voor je kritische blik en je waardevolle feedback. Jouw goede begeleiding heeft mijn scriptie veel gebracht.

Speciale dank gaat uit naar vriendinnetjes en huisgenootjes die mij tijdens mijn scriptieperiode hebben gesteund. In het bijzonder mijn 'UB Buddies' Rosanne en Roos, jullie hebben mijn leven in de UB heel wat leuker gemaakt. Ik heb erg genoten van jullie fysieke, dan wel mentale aanwezigheid in de bieb. Paula, jij verdient ook zeker een speciale vermelding. Bedankt voor jouw nuchtere en praktische adviezen die mij weer verder hielpen met mijn scriptie. En Gijs, tegen jou wil ik ook graag dankjewel zeggen. Jouw opbeuren, optimisme en vertrouwen in mijn scriptie hebben mij veel energie gegeven om weer verder te gaan. Tot slot wil ik graag mijn ouders bedanken die in de laatste fase van mijn scriptie mij extra hebben verzorgd en verwend.

Utrecht, juli 2012

Joyce Luk

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	p. 1
SAMENVATTING	p. 3
1. INLEIDEND	p. 5
Relevante context	p. 5
Mulock 2000	p. 7
Doel- en vraagstelling	p. 8
Leeswijzer	p. 10
2. THEORETISCH KADER	p. 11
Identiteit	p. 11
Definitie identiteit	p. 11
Identiteit op de werkvloer	p. 13
Professionele identiteit	p. 14
Professionele identiteit binnen het onderwijs	p. 15
De identiteit van een docent in wisselwerking met de context	p. 17
Weerstand	p. 20
Exit, voice, loyalty	p. 21
Sabotage	p. 22
3. METHODOLOGIE	p. 23
Type onderzoek	p. 23
Dataverzameling	p. 23
Data-analyse	p. 25
Kwaliteitscriteria	p. 26
4. ANALYSE	p. 28
De visie van Mulock 2000-docenten op hun werk	p. 28
Van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat	p. 32
De verschuiving en haar effecten	p. 37
De visie van de Mulock 2000-docenten na de verschuiving	p. 44
5. CONCLUSIE	p. 49
6. AANBEVELINGEN	p. 53
REFERENTIES	p. 54

SAMENVATTING

Sinds enkele jaren is er vanuit de overheid kritiek op de kwaliteit van het (Voortgezet) Speciaal Onderwijs. De kritiek betreft de inrichting van het onderwijs; het speciaal onderwijs zou zich te weinig met de onderwijsinhoud en onderwijsresultaten bezighouden en in plaats daarvan te eenzijdig gericht op het creëren van een pedagogische klimaat voor de leerlingen. Om de kwaliteit binnen het speciaal onderwijs te verbeteren, is het wetsvoorstel Kwaliteit (Voortgezet) Onderwijs ingediend, dat met ingang van het schooljaar 2012 – 2013 gaat gelden. De Mulock 2000 is één van de speciale scholen die via een zogeheten ‘opbrengstgerichte’ manier moet gaan werken.

Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in de manier waarop de Mulock 2000-docenten betekenis geven aan de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat en hoe deze verandering zich verhoudt tot hun professionele identiteit. Zicht krijgen op professionele identiteit is daarbij belangrijk omdat de verandering in onderwijsklimaat om een andere insteek van docenten vraagt dan zij gewend zijn. De wijze waarop de docenten hervormingen ontvangen en zich daaraan aanpassen hangt af van de professionele identiteit.

De aard van dit onderzoek is kwalitatief interpretatief. Dit houdt in dat dit onderzoek diepgaande informatie biedt door in te gaan op achterliggende motivaties en opvattingen van een bepaalde doelgroep. Er wordt verondersteld dat een ‘externe’ werkelijkheid niet bestaat. Daarentegen geven mensen betekenis aan verschijnselen en construeren zij gezamenlijk een werkelijkheid door onderling de betekenissen uit te wisselen. In lijn met dit type onderzoek is middels interviews en observaties op zoek gegaan naar de betekenissen van het onderzoeksveld. Op basis van de data verkregen uit de interviews en de koppeling met literatuur, zijn een aantal bevindingen tot stand gekomen.

Geconcludeerd kan worden dat de Mulock-2000 docenten op verschillende manieren betekenis geven aan de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat. Dit heeft te maken met de verschillende discourses waarin zij zich begeven: de ‘pedagogische’ en de ‘didactische’ discourse. De docenten die geëngageerd zijn in de pedagogische discourse bestempelen de verschuiving in onderwijsklimaat als minder positief. De leerkrachten die deelnemen aan de didactische discourse beschouwen de verandering echter als positief. Tot slot geven een aantal leerkrachten betekenis aan de verandering door weerstand te bieden. Deze vormen van weerstand zijn ‘voice’, ‘sabotage door bedrog’ en ‘loyalty’.

De discourses leiden ertoe dat twee verschillende professionele identiteiten binnen de Mulock 2000 zijn waar te nemen. Een onderscheid kan gemaakt worden tussen een ‘op zorggerichte’ docent en een op ‘didactiek gefocuste’ docent. De verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar didactisch onderwijsklimaat verhoudt zich op verschillende wijze tot de twee professionele identiteiten van de Mulock 2000-leerkrachten. Voor de ‘op zorggerichte’ docent is de impact van de verandering zo groot dat zij hun bestaande professionele identiteit nauwelijks tot uiting kunnen brengen in de nieuwe context. Dit heeft als gevolg dat zij onder de huidige omstandigheden niet opnieuw voor dit werk zouden kiezen. Voor de ‘op didactiek gefocuste’ docenten is het mogelijk hun identiteit te verzoenen met de veranderde context. Zij zouden onder de huidige omstandigheden opnieuw voor dit werk kiezen.

1. INLEIDEND

Sinds enkele jaren is er kritiek op de kwaliteit van het (voortgezet) speciaal onderwijs. Volgens rapporten van de Inspectie van Onderwijs houdt het (voortgezet) speciaal onderwijs het grootst aandeel zwakke en zeer zwakke scholen en haalt één op de vijf een onvoldoende (Hoofdpijnen Onderwijsverslag 2010 – 2011: 1). De kritiek betreft met name de inrichting van het onderwijs; het speciaal onderwijs zou zich te weinig met de onderwijsinhoud en onderwijsresultaten bezighouden. Om de kwaliteit binnen het speciaal onderwijs te verbeteren, gaat met ingang van het schooljaar 2012-2013 het wetsvoorstel Kwaliteit (Voortgezet) Onderwijs (VSO) gelden. Het doel van dit voorstel is de kwaliteit van het onderwijs aanzienlijk te verbeteren door de ontwikkeling van een meer opbrengstgerichte manier van werken.

De Mulock 2000 is één van de voortgezet speciaal onderwijs scholen die volgens de Inspectie is beoordeeld als zwak. Gezien de zwakke beoordeling, achtte de school het noodzakelijk met ingang van het schooljaar 2011-2012 de omschakeling al te maken om op deze manier bijtijds aan de wettelijke eisen van de overheid te kunnen voldoen.

Voor u ligt een onderzoek naar de betekenis die de docenten van de Mulock 2000 geven aan de verschuiving die heeft plaatsgevonden binnen hun school. Dit onderzoek richt zich op hoe de omslag van het onderwijsklimaat zich verhoudt tot de professionele identiteit van de Mulock 2000-docenten. In het vervolg van dit hoofdstuk wordt ingegaan op de relevante context van de Mulock 2000, waarna een korte beschrijving van de onderzoeksorganisatie volgt. Vervolgens komt de doel- en vraagstelling aan bod. Afsluitend treft u de leeswijzer van dit rapport.

1.1 Relevante context

In deze paragraaf wordt stilgestaan bij de relevante context waar de Mulock 2000 zich in bevindt. Deze context wordt gevormd door Het Speciaal Onderwijs en de overheid. De context van de overheid wordt in kaart gebracht door eerst te kijken naar wat voor invloed hervormingen op het gebied van onderwijs hebben voor docenten. Vervolgens wordt ingegaan op de landelijke beleidsontwikkelingen omtrent het Speciaal Onderwijs. Tot slot wordt het wetsvoorstel Kwaliteit Voortgezet Speciaal Onderwijs in hoofdpijnen doorlopen.

Het Speciaal Onderwijs

Het Speciaal Onderwijs (SO) en Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) zijn de afgelopen jaren sterk gegroeid. In de afgelopen vijf jaar is een toename van 25% geconstateerd (Trajectplan Wet Kwaliteit VSO, 2011:12). De redenen voor de gestage groei van het speciaal onderwijs lopen uiteen: de samenleving, de opvoeding en het onderwijs zijn ingewikkelder geworden (Wet Kwaliteit VSO, 2010: 10). Doordat de kennis van gedrag- en onderwijsproblemen in der loop der jaren is toegenomen worden er meer onderwijsproblemen geconstateerd. Diagnoses worden eerder gesteld, waardoor er meer kandidaten voor speciale scholen zijn en doordat de fysieke basisbehoeften van de meeste mensen vervuld zijn, en er tegenwoordig minder basale gezinsproblemen voorkomen, komen gedragsproblemen tegenwoordig veel meer aan het licht (Wet Kwaliteit VSO, 2010: 11).

Hervormingen en de docent

Docenten behoren tot één van de vele professionele publieke groepen waar intensivering van werk plaatsvindt (Klette, 2000; Moller, 2000; Jesus, 2000 in Day et al., 2005). Deze intensivering komt tot uiting in toename van het aantal uren op de werkplek, bredere verantwoordelijkheden en kortere tijdslijnen waarbinnen docenten hun werk afgerond dienen te hebben. Uit onderzoek is gebleken dat hervormingsmaatregelen vanuit de overheid leiden tot aantasting van de werkcondities van leerkrachten, wat weer kan resulteren in vervreemding van de professie (Day et al., 2005: 564). Verder heeft onderzoek aangetoond dat docenten verschijnselen als stress, vermoeidheid en zelfs burn-out vertonen als gevolg van de veranderingen die van invloed zijn op hun werklevens. Doordat de overheid zich steeds meer bemoeit met het curriculum van scholen met als doel de kwaliteit van onderwijs te verhogen en prestaties te verbeteren, is het werk van docenten tegenwoordig veel meer 'performance'-gericht en 'audit'-gedreven. Leerkrachten zijn meer verantwoording verschuldigd aan verschillende stakeholders waardoor hun werk veel meer geïntensiveerd is (Day et al. 2005: 565). De continue hervormingen vanuit de overheid op onderwijs leiden tot uitdagingen en zelfs veranderingen voor diepgewortelde opvattingen over professionele identiteit, en de wijze waarop een leerkracht zijn/haar beroep uitvoert (Briggs, 2007: 472). Dit heeft het gevolg dat docenten zich verward gaan voelen over hun professionele identiteit en hun bekwaamheid om de nieuwe verantwoordelijkheden uit te dragen die gepaard moeten gaan met hun nieuwe professionele identiteit (Day et al., 2005). Gezien deze uitdagingen voor de professionele identiteiten van docenten wordt er ook wel gesproken over het feit dat identiteiten zich in een 'melting-pot' begeven (Bach et al. 2005, in Briggs 2007).

Landelijke beleidsontwikkelingen

Zoals bovenstaand te lezen, heeft de overheid veel invloed op het werk van de docent. Een recente ontwikkeling vanuit de overheid is dat zij ondervonden heeft dat het speciaal onderwijs nog te weinig leerlingen naar het vervolgonderwijs of naar de arbeidsmarkt leidt. De Inspectie van het Onderwijs heeft zelfs tekortkomingen geconstateerd in de kwaliteit van het speciaal onderwijs. Het speciaal onderwijs zou te weinig opbrengstgericht zijn met te weinig aandacht voor de onderwijsinhoud en de onderwijsresultaten en in plaats daarvan te eenzijdig gericht zijn op het creëren van een warm pedagogische klimaat voor leerlingen (Wetsvoorstel Kwaliteit VSO, 2010: 9).

Vanwege deze kritiek op de huidige kwaliteit binnen de sector speciaal onderwijs is het wetsvoorstel Kwaliteit (Voortgezet) Onderwijs (VSO) ingediend, dat naar verwachting met ingang van 2013 in werking treedt. Het uitgangspunt van dit wetsvoorstel is dat leerlingen binnen het speciaal onderwijs, net als de leerlingen in het regulier onderwijs, recht hebben op goed onderwijs zodat ook zij na hun schoolcarrière kunnen participeren in de maatschappij. Met het wetsvoorstel beoogt de overheid aldus de kwaliteit van het VSO te verbeteren en te versterken door onderwijs aan te bieden dat aansluit op de mogelijkheden van de leerlingen.

Hoofdpijnen wetsvoorstel

Het wetsvoorstel Kwaliteit VSO heeft als doel via een opbrengstgerichte manier van werken leerlingen binnen het speciaal onderwijs naar een zo hoog mogelijk eindresultaat te begeleiden. Daartoe dient iedere VSO school voor elke leerling een ontwikkelingsperspectief vast te stellen en te registreren waarin duidelijk wordt gemaakt welke leerroute de leerling gaat volgen. Aan die leerroute is een uitstroomprofiel verbonden. Voor de Mulock 2000 zijn de uitstroomprofielen 'arbeidsmarktgericht' en 'vervolgonderwijs' van toepassing. Bij beide profielen zullen voorts kern- en einddoelen moeten worden geschetst die aangeven wat een leerling moet kennen en kunnen nu hun schoolcarrière. Binnen het reguliere onderwijs wordt al met zulke profielen gewerkt. Het wetsvoorstel Kwaliteit VSO bepaalt verder dat de leerlingen moeten voldoen aan de referentieniveaus Nederlandse Taal en reken/wiskunde (Trajectplan Wet Kwaliteit VSO, 2011: 15). De wet regelt dat alle leerlingen aan het eind van het onderwijs een erkend diploma kunnen behalen. Tot slot dienen de docenten onder het wetsvoorstel te voldoen aan bepaalde bekwaamheideisen. De genoemde punten vormen alle aandachtspunten voor de beoordeling van de kwaliteit van VSO-scholen voor de Inspectie van het Onderwijs (Wet Kwaliteit VSO, 2010: 14).

1.2 De Mulock 2000

In deze paragraaf wordt kennisgemaakt met de school Mulock 2000 zodat een goed beeld kan worden gevormd over de organisatie en de situatie daarbinnen. Er wordt ingegaan op wat voor school de Mulock 2000 is, hoe de school organisatorisch eruit ziet en wat de verandering voor de school inhoudt.

Wat is de Mulock 2000?

De Mulock 2000 is een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) voor Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen (ZMOK). De school is gevestigd in Amersfoort en maakt deel uit van Mulock & De Sprong, een scholengemeenschap bestaande uit elf speciale scholen. Binnen het speciaal onderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen vier clusters van handicaps. De Mulock 2000 valt onder cluster 4. Dit betekent dat zij onderwijs bieden aan leerlingen met naar buiten gerichte (externaliserende) gedragsproblemen in de leeftijd van 12 tot 19 jaar. Het externaliserende gedrag leidt ertoe dat deze jongeren zich binnen diverse milieus moeilijk kunnen handhaven. Dit is van invloed op hun leerproces en daarmee samenhangende schoolprestaties.

Organisatorische inrichting

Het personeel Het personeel van de Mulock 2000 is opgedeeld in het Onderwijs Personeel en het Onderwijs Ondersteunend Personeel. Het Onderwijs Ondersteunend Personeel wordt gevormd door de conciërge, facilitair medewerker, een administratief medewerkster, maatschappelijke werkster, de orthopedagoge, een adjunct-directeur en de locatiedirectrice. Het Onderwijs Personeel bestaat uit veertien docenten en vormt het aandachtsgebied binnen dit onderzoek. De docenten zijn te verdelen in acht groepsleerkrachten, vier vakleerkrachten, en twee werkmeesters. Twee van de acht groepsleerkrachten werken parttime, waarvan één docent het vak Engels geeft. Alle andere fulltime groepsleerkrachten

zijn belast met het geven van meerdere AVO¹ vakken en zijn ieder verantwoordelijk voor een eigen leerjaar. De vakleerkrachten en werkmeesters geven les aan meerdere leerjaren en zijn verantwoordelijk voor één van de vakken Bewegingsonderwijs, Beeldende Vorming, Techniek Breed of Verzorging. Daarnaast zijn de leerkrachten ingedeeld in verschillende werkgroepen waar zij samen werken aan de implementering van de verschuiving van onderwijsklimaat. Iedere dinsdag vindt een teamvergadering plaats waarin alle belangrijk zaken aangaande de Mulock 2000 worden besproken. Wat de verandering voor de Mulock 2000 inhoudt, is vermeld in de volgende paragraaf.

Scholieren De Mulock 2000 telt momenteel 97 leerlingen verdeeld over verschillende lesgroepen. Elke lesgroep heeft een eigen, vaste mentor. De mentor is het aanspreekpunt voor de leerlingen en in eerste instantie ook voor de ouders/verzorgers. De onderbouw van de Mulock 2000 bestaat uit de eerstejaars- en tweedejaars lesgroep waarin gewerkt wordt aan een VMBO programma op BBL, KBL of TL² niveau. Vanuit de onderbouw hebben de leerlingen de mogelijkheid door te stromen naar de bovenbouw, het Uitstroomprofiel Arbeid (UPA) of naar het reguliere voortgezet onderwijs. De bovenbouw bestaat uit de derde- en vierdejaars VMBO leerlingen in de niveaus VMBO BBL/KBL of TL. Naast de VMBO klassen heeft de Mulock 2000 een UPA lesgroep. Een leerling komt hierin terecht wanneer na het doorlopen van de onderbouw blijkt dat de leerling meer kans van slagen heeft met een praktijkgerichte opleiding. De leerlingen kunnen dan binnen het UPA een lesprogramma volgen dat gericht is op arbeid.

De verandering

Om tijdig aan de eisen van de Inspectie van Onderwijs en de overheid te kunnen voldoen in het schooljaar 2012 – 2013, heeft de Mulock 2000 vanaf dit schooljaar gemaakt met de ontwikkeling van een meer opbrengstgerichte manier van werken (Zie 'Hoofdlijnen wetsvoorstel'). Deze manier van werken wordt door het team van Mulock 2000 enigszins als een uitdaging ervaren. Het team heeft de afgelopen jaren een omgangsvorm met de leerlingen heeft ontwikkeld die sterk was gericht op de pedagogische en 'zorgende' aspecten en heeft aan de didactische aspecten weinig aandacht besteed. Deze omgangsvorm heeft er toe geleid dat het onderwijsleerproces meer naar de achtergrond is gedrongen waardoor een onwenselijke situatie is ontstaan die is terug te zien in de beoordeling van de Inspectie: De Mulock 2000 scoorde negatief op het kwaliteitsaspect 'Didactisch handelen', 'Onderwijstijd' en het aspect 'Actieve en zelfstandige rol leerlingen'. Om te kunnen voldoen aan een kwalitatief hoogwaardig onderwijsaanbod conform de eisen van de overheid, dient de school een verschuiving te maken van een sterk 'zorg'- en pedagogisch gerichte insteek naar een didactische, onderwijskundige insteek. Bovendien moet de school in de nabije toekomst de opbrengsten van het onderwijs aantoonbaar maken. Hiervoor zijn ook weer vanuit de overheid inhoudelijke en wettelijke kaders aangereikt. Binnen deze gestelde

¹ Algemeen Vormend Onderwijs. Onder de AVO vakken vallen onder meer Nederlands, rekenen, Engels, aardrijkskunde en geschiedenis.

² De afkortingen staan achtereenvolgens (van laagste niveau naar hoogste niveau) voor Basis Beroepsgerichte Leerweg, Kader Beroepsgerichte Leerweg en Theoretische Leerweg.

kaders zal de Mulock 2000 de kwaliteit van haar onderwijs moeten verbeteren. Er wordt met name gestreefd naar helderheid over het onderwijsaanbod, het aanbieden van een stevige onderwijsprogramma en het monitoren en in kaart brengen van de ontwikkeling van de leerlingen (Ontwikkelingsdocument Mulock 2000: 3).

1.3 Doel- en vraagstelling

Het doel van mijn onderzoek is inzicht krijgen in de manier waarop de Mulock 2000-docenten betekenis geven aan de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat en hoe deze verandering zich verhoudt tot hun professionele identiteit. Het is belangrijk zicht te krijgen op die professionele identiteit omdat de professionele identiteit van invloed is op de wijze waarop docenten hervormingen ontvangen en zich daaraan aanpassen, zo blijkt uit de literatuur (Drake, Spillane & Huford-Ackles, 2001 in Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005).

In de inleiding is te lezen dat de Mulock 2000 met een verandering te maken heeft gehad. De wet Kwaliteit VSO heeft er voor gezorgd dat de Mulock 2000 met ingang van dit schooljaar de nadruk verlegt van een meer 'zorg'- en pedagogisch gerichte insteek naar een didactische, onderwijskundige insteek. Deze verandering leidt ertoe dat het primaire doel van de school is veranderd. Waar eerst de focus lag op de pedagogie, wordt nu gewerkt met een onderwijsprogramma wat leidend is en er voor moet zorgen dat alle scholieren aan het eind van hun schoolcarrière een diploma behalen. Waar onderwijs dus eerst een bijzaak was, wordt het nu een hoofdzaak. In de nieuwe situatie krijgt het onderwijs inhoud en vorm en dient het aan bepaalde criteria te voldoen die ervoor zorgen dat het onderwijs meer opbrengstgericht en meetbaar zal zijn (Zie 'Hoofdlijnen wetsvoorstel').

De verandering is van grote invloed op de professionele identiteit van de Mulock 2000-leerkrachten. Zij waren gewend aan een bepaalde werkwijze en houding die nu door de overgang wordt aangetast. Zoals de Mulock 2000-docenten zelf ook aangeven waren zij samen met de leerlingen gewend veel vrijheid te hebben in hun doen en laten op school. Het zorgende aspect was sterk aanwezig, waarbij een luisterend oor bieden vaak vóór onderwijs kwam. Daarnaast werd het onderwijsprogramma dikwijls zelf ingedeeld en waren leerlingen vrijwel nooit heel de dag met onderwijs en boeken bezig. Met name de stageklas was gewend in de middag uitstapjes te ondernemen. Dit alles is nu veranderd; de leerlingen moeten bepaalde resultaten halen waardoor ze 'gedwongen' zijn op school te zitten en zich enkel met onderwijs bezig te houden. Hoewel de verandering feitelijk dit jaar is doorgevoerd, dient opgemerkt te worden dat een aantal docenten dit jaar meer als een overgangsjaar ervaren. De reden hiervoor is dat in sommige klassen de verandering gemakkelijker zijn door te voeren dan in andere klassen, afhankelijk van de mate van 'zorg' die de leerlingen zijn gewend.

Sinds de verandering heeft plaatsgevonden binnen de school is onder enkele docenten op te merken dat zij moeite hebben met de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat. De verandering vraagt om een andere insteek van docenten en betekent voor sommigen zelfs dat zij een andere professionele identiteit moeten aannemen. Om erachter te kunnen komen hoe de verandering zich verhoudt tot de identiteit van de Mulock 2000-docenten is het belangrijk zicht te krijgen op die bestaande

professionele identiteit. Dit voorgaande wordt relevant geacht omdat de verandering heel wat vergt van de Mulock 2000-docenten; het heeft niet alleen invloed op hun bestaande identiteit maar de transitie naar een didactisch onderwijsklimaat kan zelfs van invloed kan zijn op hun werkbeleving.

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat is als volgt geformuleerd:

“Wat voor betekenis geven de Mulock 2000-docenten aan de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat en hoe verhoudt dit zich tot hun professionele identiteit?”

Om tot een antwoord op deze vraag te komen zal worden gekeken naar de manier waarop docenten betekenis geven aan de verschuiving en zullen eveneens verschillende aspecten die van invloed zijn op de identiteit van de docenten in acht worden genomen. Twee thema's zullen hierbij centraal staan, respectievelijk identiteit en weerstand.

Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag zal de vraag worden opgesplitst in twee delen, om vervolgens een bondig antwoord te kunnen formuleren voor de hoofdvraag. De splitsing leidt tot de volgende vragen:

- 1) *“Wat voor betekenis geven docenten aan de verschuiving van pedagogisch naar didactisch onderwijsklimaat?”*
- 2) *“Hoe verhoudt de verandering zich tot hun professionele identiteit?”*

1.4 Leeswijzer

Nu duidelijk is in welk context de Mulock 2000 zich bevindt, en welke stappen de school heeft genomen om aan het wetsvoorstel te voldoen, worden in het vervolg van dit rapport allereerst de twee relevante concepten, identiteit en weerstand, uiteengezet. In het hoofdstuk daarop volgt het methodologisch standpunt waarbij de kwaliteitscriteria eveneens aan bod komen. In hoofdstuk 4 vindt de analyse van data plaats aan de hand van de literatuur. In het laatste hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies gepresenteerd en volgt een antwoord op de onderzoeksvraag. Tot slot treft u de discussie en volgen een aantal aanbevelingen.

2. THEORETISCH KADER

Aan de hand van de literatuur komen in dit hoofdstuk de twee theoretische concepten, *identiteit* en *weerstand*, aan bod. Beiden concepten worden onder verschillende relevante thema's uitgewerkt die voor de analyse van belang zijn. Omdat voor het eerste concept *identiteit* vele definities in de literatuur gelden, worden allereerst enkele definities besproken. Het begrip wordt vervolgens verder afgebakend door in te gaan op de thema's 'identiteit op de werkvloer' en 'professionele identiteit'. Aansluitend wordt specifiek de 'professionele identiteit binnen het onderwijs' behandeld. Tot slot komt aan bod 'de identiteit van docenten in wisselwerking met de context'.

Voor het tweede concept *weerstand* geldt dat in de literatuur verschillende vormen van weerstand worden onderscheiden. Enkele vormen komen in dit hoofdstuk langs. Deze zijn respectievelijk 'exit, voice, loyalty en neglect' en sabotage.

2.1 Identiteit

Zoals een groot gedeelte van de publieke sector krijgt het onderwijs steeds meer te maken met overheidsbemoeyenis waardoor intensivering van werk en een "*altered division of labour and a shifting frontier of control*" (Bach et al. in Briggs, 2007: 272) plaatsvindt. Deze ontwikkelingen op het gebied van onderwijs wijzigen de verschillende verantwoordelijkheden die docenten op school hebben waardoor hun bestaande professionele identiteiten mogelijk wordt aangetast (zie 'Hervormingen en de docent'). Daarnaast leidt een dergelijke hervorming op onderwijs tot een reorganisatie van schoolstructuur. Voor de Mulock 2000 betekent de omslag van een pedagogische nadruk naar een didactische aanpak dat er ook een verandering optreedt in de professionele identiteit van de leerkrachten en er zelfs gesproken kan worden over een verschuiving van professionaliteit. De uitdaging nu is uit te vinden welke identiteit de Mulock 2000-docenten hanteren, en er achter te komen hoe die verschuiving zich verhoudt tot die bestaande identiteiten. Om zicht te krijgen op wat voor factoren van invloed zijn op de identiteit van de Mulock 2000-docenten wordt hieronder eerst het begrip identiteit uitgewerkt.

Definitie identiteit

In de literatuur hanteert men meerdere definities voor het begrip identiteit. Enkele definities daarvan worden in deze paragraaf behandeld om meer inzicht te krijgen in de term identiteit. Op basis hiervan wordt een keuze gemaakt welke definitie het meest passend is binnen dit onderzoek.

Identiteit als een dynamisch en sociaal product

Het begrip identiteit kan als een continu en dynamisch proces worden beschreven dat deel uitmaakt van een interactief proces waarin mensen in aanraking komen met anderen (Giddens, 1984). Door dit proces ontstaan weer sociale systemen en structuren. Een identiteit komt tot stand vanuit de plek en de manier waarop mensen zich binnen een maatschappij of gemeenschap vestigen (Bourdieu, 1990). Dit denkbeeld over identiteit wordt in de literatuur vaak gedeeld. Zo wordt het begrip ook wel omschreven als "*an ongoing and dynamic process which entails the making sense and (re)interpretation of one's own values and experiences*" (Flores & Day, 2006: 220). Hier aan ten grondslag ligt het geloof

dat individuen de vrijheid hebben om op hun manier betekenis te geven aan situaties en te (re)interpreteren; op deze manier (re)creëren ze hun gevoel van eigenwaarde. Naast identiteit als begrip wordt identiteit ook wel aangeduid met de term *'self'* (Kunda, 2006). Doordat de *self* zich voortdurend in een dialoog met de samenleving bevindt, vormt de uitkomst van die dialoog iemands identiteit. Gesteld kan worden dat de *self* een sociaal geconstrueerd product is: *"The self is a social product, constituted not only from spontaneous responses but also from the processes of self-awareness, self-management and self display in the context of social interaction."* (Kunda, 2006: 161). Hierbij kan een onderscheid worden gemaakt tussen persoonlijke, sociale en cognitieve *'responses'*. De genoemde *self-awareness*, *self-management* en *self display* bepalen dat iemands identiteit constant gevormd en wordt hervormd doordat individuen zich naar gelang de tijd ontwikkelen en in contact komen met anderen (Cooper & Olsen, 1996 in Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Om deze redenen kan identiteit gezien worden als een constant evoluerend fenomeen.

Identiteit en discourse

Naast de gedachte dat identiteit een continu begrip en een sociaal geconstrueerd product is, wordt identiteit mede gevormd door het gebruik van taal en sociale ervaringen (Mead, 1934). Een identiteit kan gepresenteerd worden op meerdere manieren en is dynamisch en veranderlijk van aard, waarbij de taal die gebruikt wordt om de dynamiek aan te duiden, kan variëren. Over die dynamiek kan worden gesproken in termen van *discourse*. Een discourse wordt beschouwd als een *'framing device'*; het bepaalt de manier waarop we denken, praten en handelen in bepaalde contexten (Tietze, Cohen & Musson, 2003: 78). Taal speelt binnen een discourse een grote rol aangezien discourses uit structuren bestaan die voornamelijk zijn vastgelegd in taal. Een discourse is meer dan alleen tekst; actie maakt eveneens deel uit van een discourse omdat door actie een discourse in praktijk wordt gebracht (H7, 2006: 106). Een discourse kan gedefinieerd worden als *"an ensemble of ideas, concepts and categories through which meaning is given to social and physical phenomena, and which is produced and reproduced through an identifiable set of practices"* (Hajer, 2006: 66). Een discourse geeft daarnaast uitdrukking aan de opvattingen en waarden van specifieke sociale instituties. Het hiervoor genoemde geeft weer dat betekenisgeving binnen een discourse centraal staat. Een discourse wordt enerzijds gevormd door gedeelde opvattingen en waarden van individuen, anderzijds door taal en context die van invloed kunnen zijn op de opvattingen en waarden. In lijn met de gegeven definitie kunnen discourses gezien worden als *"specific systems of meaning which form the identities of subjects and objects"* (Howarth, 2000, in 2006: 15). Discourses zijn mogelijk niet direct duidelijk voor degenen die zelf geëngageerd zijn in de discourse. De discourses kunnen wel *'gevonden'* of opgespoord worden door middel van taalgebruik. Wanneer de discourse aan het licht wordt gebracht, herkennen de individuen die in de desbetreffende discourse zijn geëngageerd, de discourse dikwijls wel (Hajer, 2006: 68).

Terugkerend naar de relatie tussen identiteit en discourse kan allereerst worden opgemaakt dat discourses complexe sociale processen zijn die bepaalde perspectieven op de wereld kunnen communiceren in termen van wat juist, wenselijk en normaal is. Daarnaast hebben ze implicaties voor de manier waarop wij handelen en zijn ze van invloed op onze identiteit (Gee, 2005). Identiteit wordt in relatie tot een discourse beschouwd als *"a matter of being"*

*‘subject’ to, or taking positions within a discourse, but also an active process of discursive ‘work’ in relation to other speakers” (Benwell & Stokoe, 2006: 18 in Ybema et al, 2009). De dingen die mensen aldus impliciet en expliciet zeggen, dragen bij aan voltooiing van een identiteit binnen een context (Cohen, 2008). Die identiteit is verbonden aan de manier waarop collectieve discoursen persoonlijke werelden creëren en de wijze waarop individuele ‘voices’ samengevoegd worden tot een gemeenschap (Sfard & Prusak, 2005 in Beauchamp & Thomas, 2009). Op basis van dit voorgaande kan gesteld worden dat identiteit een discursief product is en identiteitsvorming in feite een communicatieve handeling is: *“Identity is seen as a casting and recasting of our ‘selves’ through discursive practice. It is shaped by the ‘self’ aspects of identity and the discourses to which they relate. (...) Telling stories is, in an important sense, ‘doing identity work’.” (Watson, 2008: 125)**

Identiteit binnen dit onderzoek

Zoals hierboven is geschetst zijn er verschillende visies op de definitie van identiteit. In dit onderzoek wordt het begrip identiteit gezien als een dynamisch en continu proces waarin interpretaties en re-interpretaties plaatsvinden van waarden, ervaringen en situaties (zie Flores & Day, 2006). Doordat re-interpretaties plaatsvinden, is een identiteit veranderlijk van aard. Daarnaast gebeurt een individu zich voortdurend in een interactief proces waarbij het individu in contact komt met anderen en geëngageerd raakt in discoursen. Deze discoursen bepalen de manier waarop we denken, praten en handelen in een bepaalde context (zie Tietze et al., 2003). Sociale interactie en discoursen zijn niet van elkaar te scheiden aangezien discoursen geproduceerd en gereproduceerd worden door sociale handelingen. Identiteit kan om die reden gezien worden als een sociaal (zie o.a. Kunda, 2006) en discursief product (zie o.a. Cohen, 2008; Watson, 2008; Beauchamp & Thomas, 2009).

Discoursen spelen in dit onderzoek een rol aangezien de discursieve benadering van identiteit er vanuit gaat dat identiteiten geconstrueerd worden in verhalen die individuen over zichzelf vertellen en de manier waarop zij zichzelf positioneren binnen de relaties en identiteiten die geconstrueerd zijn in de discoursen waarin zij geëngageerd zijn. Om achter de identiteit van de Mulock 2000-docenten te kunnen komen, betekent dit dat de discourse waarin zij deelnemen moet worden opgespoord en de verhalen die zij over zichzelf vertellen moeten worden geanalyseerd. Dit is mogelijk door met hen in gesprek te gaan.

Identiteit op de werkvloer

In de vorige paragraaf is het begrip identiteit behandeld. Na uiteenzetting van verschillende denkbeelden over identiteit is een passende definitie gekozen. In deze paragraaf wordt het begrip identiteit verder afgebakend door het begrip te beperken naar ‘identiteit op de werkvloer’. Er zal worden uitgelegd hoe een identiteit op de werkvloer tot stand komt. Verder bespreekt deze paragraaf de theoretische discussie rondom professionele identiteit waarbij twee opvattingen zijn te onderscheiden: de dynamische, relationele opvatting en de statische opvatting.

De totstandkoming van een ‘self’ kan in meerdere sociale settings plaatsvinden, waardoor individuen meerdere ‘selves’ kunnen bezitten (Goffman 1959, Kunda 2006). Hierdoor kan worden verondersteld dat een identiteit een ‘bepaald persoon’ suggereert binnen een specifieke context (Gee, 2001). Het organisatieleven wordt onder andere gezien als een

belangrijke setting waarbinnen een individu een 'self' vormt. In dit geval wordt gesproken over een 'organizational self'. Zoals te lezen valt, hoeft deze 'organizational self' niet overeen te komen met identiteiten die een individu mogelijk nog meer bezit. Het is zelfs mogelijk dat individuen binnen organisaties niet één maar verscheidene identiteiten aannemen (Watson, 2008). Een organisatie kan om die reden als een geschikte setting worden beschouwd om te begrijpen hoe mensen omgaan met vragen als wie ze zijn en wie ze mogelijk worden. De verschillende identiteiten van individuen binnen een organisatie zijn vereist aan te passen en mee te veranderen wanneer maatschappelijke en/of organisatieomstandigheden kenteren.

In de literatuur heersen verschillende opvattingen over de identiteit van een organisatielid. Een dynamische, relationele visie staat tegenover het beeld van een organisatielid als statistische entiteit. Onder deze laatste opvattingen worden organisatieleden beschouwd als 'fixed entities' waarvan de persoonlijkheden nauwelijks aan veranderingen onderhevig zijn. Binnen de dynamische beschouwing gaat men er van uit dat organisatieleden betekenissen meebrengen naar hun werk en deze 'work orientations' in der loop der tijd veranderen. Later is nog de veronderstelling toegevoegd dat ieder individu over een eigen onveranderlijke 'wezenlijke zelf' beschikt, en de rest wordt gevormd door discourses. Omdat eerder al gesteld is dat identiteit een continu proces is en veranderlijk van aard, zal hier worden uitgegaan van de dynamische en relationele opvatting. Aangezien organisatieleden dus geen 'fixed entities' zijn kunnen discourses eveneens effecten hebben op de identiteit van een organisatielid. In de subparagraaf 'identiteit en discourse' is namelijk te lezen dat discourses in verschillende contexten plaatsvinden waaronder dus een werkcontext. Hierbij dient benadrukt te worden dat organisatieleden niet enkel passieve ontvangers zijn van een dergelijk discourse maar juist actief zijn in het interpreteren en vaststellen van deze discourses (Alvesson & Willmot, 2008). Ybema (2010) haakt op het voorgaande in door te stellen dat organisatieleden een identiteit construeren door in alledaagse organisatiediscourses geëngageerd te zijn. Hij meent dat de identiteit van een organisatielid een temporele dimensie heeft. Dit betekent dat wanneer een verandering zich voordoet binnen een organisatie, identiteitsvorming niet een continu maar discontinue proces is. Een identiteit wordt gevormd door gesprekken over tijdelijke discontinuïteiten waardoor organisatieleden symbolisch onderscheid kunnen maken tussen een oude en nieuwe identiteit. Een distictie tussen twee vormen van discourses kan hierin gemaakt worden: nostalgie en postalgie. Nostalgie staat voor "a discursive resource to be mobilized in the context of threats to cherished identities, employed to demonize the present by those who seek to resist change." (McDonald et al., 2006 in Ybema, 2010: 485). Postalgie staat voor organisatieleden die het verleden achter zich willen laten en zich willen richten op een betere toekomst en pro-verandering zijn. Het onderscheid van nostalgie en postalgie geeft aan dat een organisatie meerdere discourses kan bevatten. Identiteitsverandering is dikwijls niet uniform vanwege contrasterende en conflicterende versies doordat organisatieleden verschillende waarde toekennen aan het verleden, heden en toekomst. Op deze manier zijn organisatieleden in staat hun identiteit in termen van 'good past vs. bad present' of 'bad present vs. great future' te framen (Ybema, 2010: 495).

Professionele identiteit

In bovenstaand paragraaf is te lezen dat identiteitsvorming in verschillende contexten, zoals werk, kan plaatsvinden. Binnen enkele werkcontexten zijn individuen werkzaam die tot een bepaalde professie behoren. Een dergelijke professie vormt een werkcontext. Echter vanwege het specifieke onderscheid van professie, kan die context gezien worden als een context enkel bestaande uit professionals. Zodoende kan gesproken worden over de term professionele identiteit. Voordat er nader op dit begrip wordt ingegaan, wordt eerst stil gestaan bij wat men in de literatuur onder professionalisme verstaat.

Van Bockel en Noordegraaf (2006) hanteren in hun studie een aantal 'ingrediënten' waaraan een professional moet voldoen. Allereerst dienen leden die deel uit maken van een professie over bepaalde kennis te beschikken die zij tijdens hun opleiding maar ook door inzicht en ervaring hebben vergaard. Dat de professionals een bepaalde opleiding hebben doorlopen wordt eveneens gezien als een vereiste voor hun beroep en geeft hen toegang tot socialisatie. Doordat sociale inlijving plaatsvindt en leden bepaalde beroepstitels dragen, is een professie als onderscheidend en exclusief te beschouwen. Daarnaast bevatten professies gedragscodes die de leden professionele waarden voorschrijven. Tot slot hebben professionals een verlangen voor professionele autonomie vanwege de specifieke kennis die zij bezitten (Van Bockel & Noordegraaf, 2006).

De hiervoor genoemde professionele waarden en codes, is ook hetgeen wat Briggs (2007) in haar definitie van professionalisme verstaat. Zij definieert professionalisme als een *"espousal of a set of values or codes that are consciously professed and enacted"*. Deze waarden worden bewaakt door enerzijds individuele reflectie en anderzijds door het formele organisatiesysteem. Toezegging aan die professionalisme kan worden weergegeven op drie manieren: 1) de professionele waarden (*"What I profess"*), 2) de professionele context (*"The profession to which I belong"*), en 3) de professionele rol (*"My role within the institution"*). Er wordt vanuit gegaan dat individuen binnen eenzelfde organisatie op verschillende manieren de concepten construeren. De basis van het goed functioneren van een organisatie ligt bij wederzijds begrip. Dit maakt het voor de individuen mogelijk elkaars professionele identiteit te respecteren en samen te werken (Briggs, 2007).

Een professionele identiteit komt voort uit het professionalisme waar een individu toe behoort. Een definitie die nauw samen hangt met wat Briggs (2007) onder professionalisme verstaat is: *"Professional identity is defined as one's professional self-concept based on attributes, beliefs, values, motives and experiences"* (Ibarra, 1999: 764 – 765). De term 'waarden' komt haast in iedere definitie van een professionele identiteit wel naar voren (zie ook: Van Bockel & Noordegraaf, 2006 en Briggs, 2007), en speelt een grote rol in de professionele identiteit van een individu. Hierbij zijn persoonlijke en professionele waarden van elkaar te onderscheiden. Beide waarden vormen een onderdeel van een professionele identiteit en bepalen de mate van betrokkenheid binnen de professie. Op welke wijze de waarden tot uitdrukking komen in de professionele identiteit bepaalt de mate van *'commitment'* voor de professie (Beijaard et al., 2000).

Professionele identiteit binnen het onderwijs

Omdat in dit rapport onderzoek wordt gedaan naar de identiteit van docenten, wordt in deze paragraaf het begrip professionele identiteit verder afgebakend door in te gaan op de wijze waarop de professionele identiteit van een docent gevormd en beïnvloed wordt. Het is belangrijk daar zicht op te krijgen omdat de manier en de mate waarop docenten zich aan de hervormingen binnen hun klaslokaal aanpassen en realiseren, afhangt van de wijze waarop docenten hun bestaande identiteiten uitdagen en reconstrueren (Drake, Spillane & Huford-Ackles, 2001 in Van Veen, Slegers & van de Ven, 2005).

De professionele identiteit van een docent staat centraal voor de opvattingen en waarden die hun *'commitment'* en handelingen leiden binnen een klaslokaal (Day, Kington, Stobar & Sammons, 2006; Cohen, 2008). Hieronder wordt er van uitgegaan dat de professionele identiteit dynamisch is; de identiteit wordt gevormd en hervormd door interacties met anderen binnen de professionele context en verschuift over de tijd heen onder invloed van een aantal factoren (Van Veen et al, 2005; Beauchamp & Thomas, 2009). Omdat identiteit gevormd en hervormd wordt, is identiteit zowel een product als een proces waarbij de context van grote invloed is op de professionele identiteit van een docent (Maclure, 1993 en Beijaard, 1995 in Day et al., 2006; Olsen, 2008). Olsen (2008) stelt hier over: *"I view a teachers' identity as a label for the collection of influences and effects from immediate contexts, social positioning, and meaning systems that become intertwined inside the flow of activity as a teacher simultaneously reacts to and negotiates given contexts and human relationships at given moments"* (p. 139)

Wanneer docenten goed kunnen functioneren binnen hun professionele context, kan worden gesproken over een 'stabiele' identiteit. Een verandering in context maakt hun identiteit echter onstabiel. De verandering kan niet alleen leiden tot een gevoel van vervreemding van hun oorspronkelijke waarden en handelingen, maar ook van hun autoriteit en institutie met als gevolg dat het niet langer mogelijk is voor de docenten hun identiteit te verzoenen met hun werk (Day et al., 2006). Een context wordt hierbij gezien als *"a tool of thought and action through which individuals may give expression to themselves"* (Witkin, 1999: 295). Een context wordt niet slechts bepaald door de 'werkelijke wereld' maar door de regels van ons taalgebruik en kan veranderen naar gelang de tijd en de situaties die zich voor doen. Daarnaast zijn individuen en contexten van elkaar afhankelijk; we kunnen niet spreken van een individu zonder het te associëren met een bepaalde context: *"We act in relation to perceived contexts and perceive context in relation to our actions."* (Witkin, 1999: 295).

Er zijn vier verschillende contexten te onderscheiden: 1) *Macro structuur*, zoals overheidsbeleid met betrekking tot het onderwijs. 2) *Meso structuur*, zoals een verandering in de organisatiestructuur en schoolomgeving. 3) *Micro structuur*, in termen van collegiale relaties en de aard van de leerlingenpopulatie en tot slot, 4) *'Personal biographies'*, wanneer het gaat om waarden, opvattingen en ideologieën (Day et al., 2006: 611). De drie laatstgenoemde contexten, respectievelijk meso structuur, micro structuur en *personal biographies*, worden door Beijaard et al. (2000) samengebracht in de *'teaching context'*. Hieronder verstaan zij de wijze waarop een klaslokaal is ingericht, de sfeer, de manier waarop onderwezen wordt (gestructureerd of op basis van improvisatie) en binnen de school heersende opvattingen, normen en waarden die leiden tot een bepaalde manier van

werken. Het is mogelijk dat er meer dan één *teaching context* aanwezig is binnen een school. De verschillende contexten bepalen de wijze waarop docenten professionele identiteit zien.

De identiteit van een docent in wisselwerking met de context

In bovenstaande paragraaf is te lezen dat wanneer de context verandert, dit van invloed is op de professionele identiteit van een docent en de identiteit instabiel kan maken (Day et al., 2006). Dit komt doordat de factoren die de professionele identiteit van een docent vormen door de veranderde context in beroering komen. Enkele factoren die bijdragen aan de professionele identiteit zijn een aantal keren genoemd in dit hoofdstuk maar zullen voor een beter begrip van de identiteit van docenten in deze paragraaf expliciet worden doorlopen. Hierbij dient te worden vermeld dat het een uitdaging is de factoren los te behandelen aangezien alle factoren op een bepaalde manier samenhangen. Het is mogelijk sommige factoren te onderscheiden van elkaar. Het is echter niet altijd mogelijk de factoren duidelijk af te bakenen waardoor overlap kan plaatsvinden. De factoren die aan bod komen zijn achtereenvolgens: discourse, waarden, (rol)opvatting en emoties. Tijdens de bespreking van de factoren wordt ingegaan op wat de relatie is tussen de factoren en context en wordt nogmaals besproken op welke manier de factoren zich verhouden tot de professionele identiteit van een docent.

Discourse Discoursen en context zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden; tekst maakt deel uit van een context en omgekeerd (Keenoy en Oswick, 2004 in Halford & Leonard, 2006). Een context bevat vaak meerdere discoursen. De discourse waar een docent geëngageerd in raakt draagt bij aan de vorming van zijn/haar professionele identiteit. Door de discourse in kaart te brengen is het mogelijk de rol opvatting van een docent te begrijpen omdat er vanuit wordt gegaan dat de verschillende discoursen waarin docenten deelnemen en produceren het resultaat zijn van een docent zijn/haar begrip van de rol (Cohen, 2009 in Beauchamp & Thomas, 2009). Door gebruik te maken van deze discoursen en narratieven kunnen docenten zichzelf uitdrukken. Hierdoor zijn zij in staat aan te geven wie/wat zij zijn, wie zij juist niet zijn en hoe ze graag worden gezien (Cohen, 2008). Een discourse heeft daarnaast veel impact. Naast invloed op het taalgebruik, heeft een discourse invloed op de handelingen, emoties en gevoelens van een docent (Alsup, 2006 in Beauchamp & Thomas, 2009).

Waarden Waarden spelen een grote rol in de professionele identiteit van de docent. Ze komen voort uit de professionele context en worden constant uitgedragen (zie 'Professionele identiteit'). Waarden worden beschouwd als fundamentele en stabiele elementen van een professionele identiteit en worden daarom als meest belangrijk ervaren in het beïnvloeden van de '*commitment*', inzet en handelingen van docenten.

Uit Briggs (2007) onderzoek is gebleken dat hoewel docenten verscheidene professionele waarden hanteren er een consistente focus is op te merken. In haar onderzoek bleek de '*unity of purpose*' om het welzijn van de leerlingen te gaan. Het is belangrijk dat de docenten ondanks verschillen in hun professionele identiteit ergens een zogenoemde '*unity of purpose*' hebben, omdat docenten als professionals complexe en onvoorspelbare situaties meemaken waarbij zij over bepaalde autonomie dienen te beschikken om besluiten te kunnen nemen. Gegeven die autonomie is het essentieel dat docenten zich verantwoordelijk

gedragen en collectief gezien derhalve geschikte professionele waarden moeten ontwikkelen. Hoewel enkele professionele waarden over het algemeen worden gedeeld, kunnen er binnen een school verschillende professionele identiteiten aanwezig zijn. Daarnaast schijnt dat eenzelfde waarde verschillende betekenissen kan hebben met betrekking tot de identiteit van een docent. De verschillende professionele contexten en professionele rolopvattingen hebben hier mede invloed op (Cohen, 2008).

Bovenstaand is te lezen dat waarden de mate van *commitment* ('toewijding')³ van een docent kunnen beïnvloeden. Toewijding en motivatie worden als noodzakelijk beschouwd voor docenten omdat deze dikwijls de beweegredenen vormen voor docenten om voor het beroep te kiezen, toegewijd te blijven of anders de baan te verlaten. Toewijding impliceert een cluster van waarden die gedurende de professionele carrière van een docent de genoemde toewijding aanjagen. "*A sense of professional identity*" draagt bij aan de toewijding, motivatie en werktevredenheid van docenten (Day, Stobart, Kington, Sammons & Last, 2003 in Flores & Day, 2007: 220). Wat verder de mate van toewijding kan beïnvloeden is de schoolcontext. Hieronder vallen collegiale relaties, de gedeelde waarden binnen de school, de leerlingen in de klas en de werkomgeving (Day et al, 2006).

Rolopvatting Docenten ontlenen hun professionele identiteit vaak aan de wijze waarop zij hun baan definiëren binnen de professionele context (Day et al., 2006). Dit wordt door Briggs (2007) ook wel de professionele rol ('*My role within the institution*') genoemd. De opvatting van die rol is een belangrijke variabele in de bereidheid van docenten tot verandering. De manier waarop docenten hervormingen ontvangen, zich daaraan aanpassen en realiseren, hangt af van hun bestaande professionele identiteit (van Veen et al., 2005). De professionele rol komt voort uit de discourse en bepaalde waarden die docenten aanhangen (Beauchamp & Thomas, 2009).

Beijaard et al.(2000) hanteren de term rolopvattingen wanneer het gaat om de manier waarop docenten hun professie zien. Drie typen worden daarin onderscheiden: een '*subject matter*' expert, een pedagogische expert en didactische expert. Een *subject matter* expert betreft het begrip en kennis die een docent heeft op een bepaald vakgebied. Want hoewel onderwijzen meer is dan alleen kennis overdragen, is het van belang dat een docent kennis van zaken heeft.

De pedagogische kant van de professie, ook wel *pedagogische* expert, is gerelateerd aan ethische en morele kenmerken. Eén kenmerk die wordt genoemd is de mate van betrokkenheid van docenten bij studenten. Deze betrokkenheid omvat het weten wat er in een leerling zijn hoofd omgaat, de manier waarop met hen gecommuniceerd wordt en zich bewust zijn met welke problemen een leerling te kampen heeft (Beijaard et al., 2000). Zulke pedagogische aspecten zijn relevant voor de persoonlijke en professionele rolopvatting van een docent. Opvallend is dat binnen de literatuur wordt gesteld dat in de onderwijspraktijk te weinig aandacht uitgaat naar de pedagogische aspecten van het onderwijzen terwijl docenten hier wel mee worden geconfronteerd. Morele en ethische kwesties zijn veel meer

³ Een vrije vertaling van de term '*commitment*' is 'toewijding'. Deze vertaling wordt in het vervolg van dit onderzoek gehanteerd ter aanduiding van het begrip *commitment*.

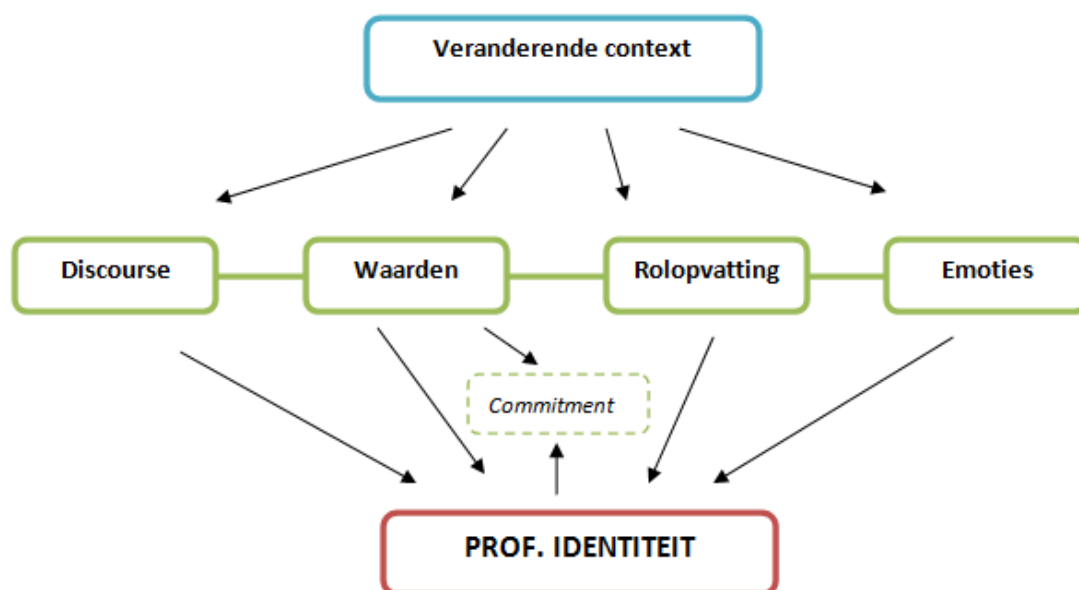
vertegenwoordigd dan in andere professies. Normen en waarden spelen dus een grote rol en uit onderzoek is gebleken dat veel docenten het pedagogische aspect veel meer relevant vinden dan de didactische en 'subject matter' kant (Beijaard & De Vries, 1997 in Beijaard et al., 2000).

Voor de docenten die zichzelf beschouwen als een *didactische* expert zijn over de jaren heel wat modellen ontwikkeld met betrekking tot de manier van onderwijzen. Zo hebben op docentgerichte denkbeelden plaatsgemaakt voor leerling-gecentreerde concepties met een grote nadruk op leren en minder grote nadruk op onderwijzen. Een docent moet meer een *'facilitator'* zijn van het leren dan een *'transmitter of knowledge'*. Zulke verschuivingen en ontwikkelingen naar een nieuwe manier van onderwijzen hebben invloed op de perceptie van een leerkracht op zijn professionele identiteit.

Emoties Uit de literatuur is op te maken dat identiteit en emoties onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden; emoties vormen de *'cognitive responses'* (zie 'Identiteit als sociaal product') die ontstaan tijdens een sociale handeling. Deze emoties dragen bij aan de totstandkoming van een identiteit. Emoties worden gezien als een significant en *'ongoing part'* van de docent: *"Smiling on the outside whilst feeling anything but happy on the inside"* (Flores & Day, 2006: 221). Daarnaast maken emoties een groot deel uit van de identiteit van een docent gegeven het feit dat *'human interaction'* een centrale rol speelt binnen de praktijken van een docent en zij vaak persoonlijk betrokken raken in hun werk waardoor zij doorlopend bezig zijn met het ervaren van en managen van emoties (Van Veen & Slegers, 2005: 918). Deze emoties die mee worden gebracht naar een context of gegeneerd worden binnen die context, kunnen van invloed zijn op de identiteit van docenten (Beauchamp & Thomas, 2009).

Emoties kunnen de identiteit van een docent veranderen met betrekking tot de professie, maar die emoties kunnen ook veranderen door bepaalde veranderende aspecten van de professie. De emoties die een docent dan ervaart, *"may expand or limit possibilities in teaching"* (Beauchamp & Thomas, 2009: 180). Het uiten van emoties biedt inzicht in de manier waarop docenten een verandering ervaren en de manier waarop de professionele identiteit beïnvloed wordt door de verandering (Van Veen & Slegers, 2005). Emoties die losgemaakt kunnen worden zijn blijdschap en enthousiasme of angst en woede. Blijdschap en enthousiasme kunnen tot uiting komen doordat docenten het gevoel krijgen zich te kunnen ontwikkelen en hierdoor een betere docent worden. De negatieve emoties kunnen te maken hebben met tijdsdruk, weinig gevoel van steun vanuit het management, collega's en overheid (Van Veen & Slegers, 2005). Er zijn dus verscheidene factoren de professionele identiteit kunnen beïnvloeden. Tot slot is het mogelijk dat docenten een gevoel van kwetsbaarheid krijgen. Dit gevoel wordt veroorzaakt doordat hun professionele identiteit op de proef gesteld worden door verschillende actoren als overheidsmaatregelen, Inspectie, collega's of het onderwijsmanagement. Andere emoties die losgemaakt kunnen worden zijn frustratie, stress en bezorgdheid (Kelchtermans, 1996 in Flores & Day, 2006).

Wanneer bovenstaande informatie samengenomen wordt, ziet de schematische weergave van de onderlinge verbanden er als volgt uit:



Figuur 1.

Kortom, een verandering in context heeft invloed op de factoren discourse, waarden, rolopvatting en emoties. Deze factoren zijn op een bepaalde manier gerelateerd aan elkaar; de één vloeit bijvoorbeeld voort uit de ander. Deze factoren hebben vervolgens weer invloed op de professionele identiteit. Verondersteld kan worden dat wanneer deze factoren veranderen, de professionele identiteit van een docent mee verandert. Aan de hand van de factoren in figuur 1 wordt in het hoofdstuk 'Analyse van de resultaten' gekeken welke gevolgen de verschuiving van een pedagogisch naar didactisch onderwijsklimaat heeft voor de professionele identiteit van docenten.

2.2 Weerstand

Enkele docenten hebben moeite met de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat. Gezien betekenisgeving een rol speelt in dit onderzoek, en weerstand een manier is om uitdrukking te geven aan een verandering, wordt in deze paragraaf stilgestaan bij het begrip.

Onvrede, veroorzaakt door een gevoel van toegenomen controle en frustraties over de werkomgeving kan leiden tot weerstand binnen een organisatie, waarbij weerstand gezien wordt als een conflict binnen een organisatie. Oorzaken die frustraties over de werkomgeving kunnen uitlokken zijn:

1) Behoeftte aan autonomie: Veranderingen in de organisatie kunnen leiden tot een beleving van afgenomen autonomie waardoor werknemers weerstand gaan bieden. Autonomie wordt in dit onderzoek vooral voor professionals belangrijk geacht vanwege de specifieke kennis die zij bezitten. Op basis van die specifieke kennis verlangen professionals naar een bepaalde mate van autonomie. Die autonomie verschaft hen namelijk de mogelijkheid

bepaalde handelingen te verrichten en besluiten te maken (Van Bockel & Noordegraaf, 2006).

2) Bedreiging voor de identiteit: Wanneer werknemers het gevoel krijgen dat hun identiteit niet meer tot uiting kan komen op het werk levert dit bepaalde frustraties op waardoor gesproken kan worden over een 'beschadigde of bedreigde identiteit' (Lawrence & Robinson, 2007: 381). Afhankelijk van de mate van frustratie kan een beschadigde identiteit leiden tot weerstand. Tussen leidinggevendenden en ondergeschikten die zich met elkaar kunnen identificeren en waartussen vertrouwen heerst, zal minder snel sprake zijn van conflicten. Indien weerstand zich wel voordoet binnen organisaties kan deze verschillende gestalten aannemen. Hieronder worden de verschillende gestalten van weerstand omschreven.

Exit, voice, loyalty en neglect

Hirschman (1970) veronderstelt dat de 'performance' van een organisatie kan verslechteren door uiteenlopende oorzaken. De organisatie kan hier achter komen doordat de volgende twee reacties optreden: 1) organisatielieden verlaten de organisatie, en 2) organisatielieden uiten hun onvrede.

Exit In het eerste geval wordt gesproken van de 'exit' optie. Voor exit wordt gekozen wanneer de werknemer meent dat het onwaarschijnlijk is dat de situatie zal verbeteren en hij/zij zich niet kan verenigen met de nieuwe situatie. Als gevolg van exit zullen minder leden overblijven. Indien veel organisatielieden voor exit kiezen, heeft exit een destructief karakter aangezien weinig leden zullen overblijven. Het management hoort in zulke situaties tijdig te ontdekken wat de oorzaak is geweest van de exit optie en de situatie recht te zetten (Hirschman, 1970).

Voice In het geval van voice uiten organisatielieden verbaal hun onvrede aan het management van een organisatie, een hogere autoriteit, of door een '*general protest*' aan '*anyone who cares to listen*' (Hirschman, 1970: 4). Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen een '*vertical voice*', het uiten van onvrede naar superieuren toe, en '*horizontal voice*', oftewel klagen tegen een vriend, burens, etc. (O'Donnell, 1986 in Dowding et al., 2000). Organisatielieden kiezen doorgaans voor voice omdat zij nog een poging willen wagen de (in hun ogen) verslechterde situatie te veranderen in plaats van het ontvluchten van de bezwaarlijke situatie. Door gebruik te maken van voice kunnen organisatielieden de organisatie attenderen op haar falen waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen een '*individual voice*' en een '*collective voice*' (Hirschman, 1970).

Het besluit om voor exit te kiezen hangt af van de verwachting die het organisatielid heeft over de effectiviteit van voice. Indien organisatielieden er van overtuigd zijn dat voice effectief zal zijn, zullen ze hun exit wellicht uitstellen. Op basis van dit voorgaande kan voice daarom gezien worden als een stadium voorafgaand aan exit: als eenmaal is gekozen voor exit, dan verliest men namelijk de mogelijkheid om voice te gebruiken. Tot slot is voice afhankelijk van de invloed en onderhandelingspositie van leden binnen de organisatie. Hoe luider de 'voice' van organisatielieden is, des te groter is de kans dat de organisatie reageert (Hirschman, 1970).

Loyalty Wanneer werknemers te maken krijgen met verslechterende condities in een organisatie kunnen zij besluiten noch voor exit of voor voice kiezen. In plaats daarvan blijven ze bij de organisatie. Dit wordt loyaliteit genoemd. Loyaliteit kan zich voordoen op twee manieren:

1) Een loyaal organisatielid die van mening is dat de organisatie de verkeerde richting op gaat, zal op zoek gaan naar manieren om zichzelf 'invloedrijk' te maken. De loyaliteit zorgt er voor dat niet de exit optie, maar voice benut wordt. Door gebruik te maken van voice wordt loyaliteit in dit geval gezien als *"a positive commitment to further its welfare by working for it, fighting for it and seeking to change it."* (Barry, 1974 in Dowding et al. 2000: 477).

2) Het organisatielid blijft loyaal aan de organisatie zonder zichzelf 'invloedrijk' te maken. Deze werknemers, *"suffer in silence, confident that things will soon get better"* (Hirschman, 1970: 38) en gaan er van uit dat *"someone will act or something will happen to improve matters"* (Hirschman, 1970: 77).

Dowding et al. (2000), haken in op de loyaliteitstheorie van Hirschman en spreken over een 'group loyalty'. Deze loyaliteit hangt af van een persoon zijn of haar identificatie met een groep. Zij stellen dat een werknemer loyaal kan zijn aan zijn of haar organisatie, ondanks de gedachte dat het nieuwe beleid binnen de organisatie of management waardeloos is (Dowding et al, 2000). Het verlaten van de organisatie enkel vanwege onvrede over het beleid (of management) wordt als een kostbaar en pijnlijk proces ervaren.

Neglect Dat werknemers niet direct een oppositie vormen tegen het management, wil niet zeggen dat zij het eens zijn met het management (Fleming & Spicer, 2008). Ontevredenheid over het werk kan namelijk ook resulteren in 'neglect': verwaarlozing en nalatigheid in werkzaamheden. Hierbij valt te denken aan te laat komen op het werk, niet accuraat zijn, en zelfs absenteïsme wat kan manifesteren in passief gedrag (Farrell, 1983: 598).

Sabotage

Onvrede over het werk kan via een materiële vorm tot uiting komen waarbinnen sabotage als weerstand centraal staat (Morrill, Zald & Rao, 2003). Sabotage wordt gezien als *"any deliberate action or inaction that is intended to damage, destroy, or disrupt some aspects of the workplace environment, including the organization's property, product or reputation"* (LaNuez & Jermier, 1994: 221). Sabotage kan worden onderscheiden in directe sabotage en sabotage door bedrog. Een vorm van sabotage door bedrog is non-coöperatie met betrekking tot de regels, procedures en/of leidinggeven van de organisatie (Morril et al., 2003). Deze sabotage door bedrog is te vergelijken met wat Ambrose, Seabright & Schminke (2002) bestempelen als 'versoepeling' van het werk. Deze vorm treedt op wanneer het doel van de sabotage is om het werk te vergemakkelijken. Dit hoeft niet per se beschouwd worden als 'breaking the rules' maar meer als 'bending the rules' (Ambrose et al, 2002: 949). Naast dat sabotage verschillende gedaantes kan aannemen, kan sabotage ook verscheidene doeleinden hebben; een instrumenteel of expressief doel. Instrumentele sabotage is gericht op het repareren van de situatie en deze te verbeteren, terwijl expressieve sabotage als doel heeft woede of frustraties te uiten (Ambrose et al, 2002).

3. Methodologie

Dit hoofdstuk bevat een verantwoording van de aanpak en uitvoering van het onderzoek. Allereerst zal in de paragraaf 'type onderzoek' ingegaan worden op het wetenschapsfilosofische paradigma. Vervolgens wordt in paragraaf twee en drie de wijze van dataverzameling en analyse toegelicht. In de vierde paragraaf zal de kwaliteit van het onderzoek worden behandeld in termen van betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid.

3.1 Type onderzoek

Dit onderzoek is verricht middels een kwalitatief interpretatieve benadering. Kwalitatief onderzoek verschaft diepgaande informatie door in te gaan op achterliggende motivaties, opvattingen en behoeften van een bepaalde doelgroep. Het maakt inzichtelijk wat er leeft binnen een doelgroep en waar de heersende opvattingen en gedragingen vandaan komen. Gezien de kwalitatieve aard van dit onderzoek is logischerwijs gekozen voor een interpretatieve benadering. Het uitgangspunt van de interpretatieve variant is het specifieke karakter van de sociale werkelijkheid. Verondersteld wordt dat er niet zoiets is als een 'externe' werkelijkheid. Daarentegen gaat men er vanuit dat mensen betekenis geven aan verschijnselen en dat ze die betekenissen onderling uitwisselen in hun alledaagse interacties, zodanig dat ze gezamenlijk een werkelijkheid construeren (Boeije, 2005: 20). De 'werkelijkheid' wordt dus door mensen gemaakt. Getracht moet worden de mensen te begrijpen en kennis te verkrijgen over hun leefwereld. Het is hierbij van belang aandacht te besteden aan het frame waar door de respondenten de verandering zien en ervaren. Het doel is niet op zoek te gaan naar één waarheid maar vanuit de verschillende opvattingen en betekenisgeving van de respondenten een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. Het op zoek gaan naar het perspectief van de onderzochte populatie wordt ook wel het *emic* perspectief genoemd (Boeije, 2005: 32). Om dit *emic* perspectief te leren kennen, heb ik mij door het veld laten leiden door zo open mogelijk het onderzoek in te gaan. Ik heb gepoogd mij in te leven in de situatie van de respondenten, hun gewoonten te leren kennen, hun gedrag te observeren en naar de omgeving gekeken zoals de respondenten dat zouden doen.

3.2 Dataverzameling

Binnen een kwalitatief onderzoek is het belangrijk voor de onderzoeker in contact te treden met de mensen die onderzocht worden en deel uit te maken van hun alledaagse leefwereld. Om dit te bereiken dient er op een zo rijk mogelijke manier data te worden verzameld. Hiertoe is gebruik gemaakt van datatriangulatie. Triangulatie wil zeggen dat er meer metingen worden verricht vanuit verschillende invalshoeken (Boeije, 2005: 152). De volgende methoden zijn hiervoor gebruikt: participerende observaties, interviews, documentenanalyse en literatuuronderzoek.

Participerende observaties

Een observatie is een methode waarbij de onderzoeker gebeurtenissen, personen en handelingen observeert en interpreteert (Van Thiel, 2007: 68). Doordat een onderzoeker deelneemt aan het sociale leven van de onderzoeksobjecten is het mogelijk een direct waar

te nemen.

Er zijn verschillende momenten geweest waarop observaties hebben plaatsgevonden. Ik was regelmatig op de Mulock 2000 aanwezig om teamvergaderingen en lessen bij te wonen, waarbij ik lessen selecteerde op basis van de verschillende leerjaren en niveaus om een zo gedekt mogelijk beeld te krijgen van hoe het er binnen de school aan toe gaat. Daarnaast heb ik tussen de lessen en/of tijdens het overbruggen van interviews een aantal schoolpauzes meegedraaid. Veel van deze momenten hebben gefungeerd als informatiebron voor mijn resultatenhoofdstuk en hebben gediend als vergelijkingsmateriaal en controle op wat er eerder is gezegd tijdens een interview. Als laatst maakten de observatiemomenten het mogelijk kennis te maken met zowel de docenten als de leerlingen op de Mulock 2000 en hen op hun gemak te stellen van mijn aanwezigheid binnen de school.

Interviews

Een interview wordt beschouwd als een belangrijk instrument voor het verzamelen van data binnen kwalitatief onderzoek. Het is een methode om visies van respondenten, meningen en situaties uit hun dagelijkse leven te verkrijgen. Een interview heeft drie verschillende vormen. Het belangrijkste criterium om interviews van elkaar te onderscheiden is de mate van structurering vooraf. Hoe meer structurering vooraf, des te meer de interviewer de richting bepaalt (Boeije, 2005: 57).

Voor dit onderzoek is gewerkt met ongestructureerde interviews en semigestructureerde interviews. Kenmerken van ongestructureerde interviews zijn dat ze niet gestandaardiseerd zijn en vaak een open eind hebben. Wanneer ik op een informele wijze meer wilde weten over een situatie of onderwerp, heb ik dit type interview toegepast. Eveneens heeft dit type interview zich geleend om na een observatie dieper in te gaan op deze situaties en/of onderwerpen. Een semigestructureerd interview is een gesprek aan de hand van een topiclijst (Van Thiel, 2007: 109). Deze lijst heeft gediend als leidraad voor het houden van interviews en is gedurende het onderzoek aangepast als gevolg van nieuw verkregen informatie. Ondanks het semigestructureerde karakter van de interviews zijn de vragen zo open mogelijk gesteld om de respondent zo min mogelijk te sturen.

Bij het afnemen van interviews dient besloten te worden met hoeveel en wat voor respondenten dit geschiedt (Van Thiel, 2007: 111). Omdat de opdracht tot dit onderzoek vanuit de Mulock 2000 is gekomen en de onderzoeksvraag betrekking heeft op de docenten binnen de school lag mijn onderzoeksveld al vast. Ik ging er daarom in eerste instantie vanuit dat alle zeventien docenten van de Mulock 2000 mijn onderzoekspopulatie zouden vormen. Uiteindelijk zijn veertien van de zeventien leerkrachten geïnterviewd. De redenen hiervoor zijn langere afwezigheid van één docente wegens ziekte en de omstandigheid dat twee docenten aan het einde van het schooljaar de Mulock 2000 moeten verlaten. Omdat de onderzoeksdata hierdoor mogelijk beïnvloedt kon worden is, in samenspraak met mijn onderzoeksbegeleidster, besloten de twee docenten niet te interviewen.

Documentenanalyse

Het onderzoeksonderwerp moet zoveel mogelijk in het geheel worden onderzocht (Boeije, 2005: 21). Dit houdt in dat een aantal documenten verzameld en geanalyseerd zijn. De documenten dienden vooral ter achtergrondinformatie en hebben inzicht geleverd over de

organisatie en de relevante context. Er is gebruik gemaakt van de schoolgids, een ontwikkelingsdocument over de Mulock 2000, een aantal krantenartikelen en enkele documenten over het wetsvoorstel Kwaliteit VSO.

Literatuuronderzoek

Verschillende wetenschappelijke artikelen en boeken zijn geraadpleegd omdat literatuur een belangrijke rol speelt binnen dit onderzoek. Middels literatuuronderzoek is het mogelijk het onderzoek af te bakenen (Boeije, 2005: 46). Daarnaast draagt literatuur bij aan de formulering van een relevante probleemstelling, en reikt het *'sensitizing concepts'*, ofwel *'richtinggevende begrippen'* aan (Boeije, 2005: 47), die uiteindelijk het theoretische hoofdstuk vormen. Tot slot is literatuur ondersteunend voor het analyseren van de data. *Sensitizing concepts* worden gezien als de bril die de onderzoeker richt op het veld van het onderzoek. Deze *sensitizing concepts* hebben in het begin een ruime omschrijving, en worden tijdens de analyse ingevuld in het veld van het onderzoek (Boeije, 2005: 47).

3.3 Data-analyse

Het kwalitatief onderzoek kenmerkt zich door een cyclisch onderzoeksproces. Dat wil zeggen dat de dataverzameling en analyse afgewisseld worden en niet strikt van elkaar zijn gescheiden. Deze wisselwerking van onderzoeksactiviteiten wordt geïllustreerd door de wijze waarop de vragenlijst voor de interviews tot stand is gekomen. Nadat eerst een proefinterview is afgenomen, heb ik deze geanalyseerd. De analyse zorgde voor enkele aanpassingen in de vragenlijst en deze is sturend geweest voor de daaropvolgende interviews. Ook gedurende het interviewproces zijn nog enkele keren onderzoeksvragen hergeformuleerd of toegevoegd na uitwerking van een interview.

Gezien dit voorgaande kan een tussentijdse analyse erg waardevol zijn. Enerzijds omdat het inzichtelijk kan maken welke gegevens nog verzameld moeten worden, anderzijds kan het aanleiding geven tot het doen van nieuwe waarnemingen. In mijn onderzoek betekende dit dat ik na het analyseren van interviews nog enkele observaties en informele gesprekken heb gehouden.

Coderen

Alle interviews zijn opgenomen en na afloop getranscribeerd, waarbij gesproken onderzoeksmateriaal is omgezet in geschreven materiaal (Boeije, 2005: 137). De verkregen data is vervolgens op systematische wijze geanalyseerd. Een analyse maakt dat onderzoeksgegevens verwerkt kunnen worden door ze te schiften, samen te vatten en met elkaar in verband te brengen. Hiervoor zullen eerst de gegevens uiteen gerafeld worden om ze vervolgens te kunnen structureren. Om het proces van *'uiteenrafelen en structureren'* (Boeije, 2005: 103) overzichtelijk te laten verlopen zijn de transcripten uitgeprint en gecodeerd. Bij het coderen worden thema's onderscheiden in de onderzoeksgegevens en worden dezen benoemd met een code. Er is gecodeerd door codes in de kantlijn van de documenten te schrijven.

Tijdens het uiteenrafelen is allereerst begonnen met *'open'* coderen. Alle verzamelde gegevens zijn zorgvuldig gelezen en in fragmenten ingedeeld. Vervolgens zijn de relevante fragmenten gelabeld en dit heeft geresulteerd in een lijst met codes, ofwel een codeboom.

Om daarna de codes uit de eerste fase te ordenen is 'axiaal' coderen toegepast. Ik heb gekeken naar wat belangrijke en minder belangrijke elementen van het onderzoek waren en op basis hiervan een onderscheid gemaakt tussen hoofdcodes en minder belangrijke subcodes. Na deze twee fases van uiteenrafelen zijn de gegevens weer in elkaar geschoven en heb ik getracht daar een structuur aan te brengen. Dit proces wordt 'selectieve' codering genoemd waar een nadruk ligt op integratie en het leggen van verbanden tussen de categorieën (Boeije, 2005: 106). Hierbij heb ik gelet op welke thema's telkens terugkeerden, hoe deze thema's zich tot elkaar verhouden, en wat daarin de belangrijkste boodschap was met betrekking tot de onderzoeksvraag. Uiteindelijk zijn de meningen over thema's waar voor een groot deel consensus over heerste en aspecten waar opvallend genoeg geen overeenstemming over bestond, meegenomen als resultaat en zijn deze citaten in het rapport gebruikt ter illustratie.

Observatiememo's

Tijdens het observeren zijn zoals Boeije (2005) het noemt observatiememo's gemaakt. In die memo's zijn gebeurtenissen zo nauwkeurig mogelijk vastgelegd en zijn er aantekeningen van waarnemingen gemaakt. Door het vastleggen van deze observaties is het mogelijk deze gegevens net als interviews te analyseren en te coderen.

3.4 Kwaliteitscriteria

Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van een onderzoek heeft betrekking op beïnvloeding van de waarnemingen door toevallige of onsystematische fouten (Boeije, 2005: 145). De mate van precisie van de methoden van dataverzameling bepaalt de mate van betrouwbaarheid. Voor een kwalitatief onderzoek is de betrouwbaarheid minder eenduidig dan bij een kwantitatief onderzoek. Bevindingen zijn vooral interpretaties van de onderzoeker en dus per definitie persoonsgebonden en subjectief (Van Thiel, 2007: 165). Bij een kwalitatief onderzoek wordt daarom in termen van herhaalbaarheid en navolgbaarheid gesproken als het gaat om de betrouwbaarheid van het onderzoek. Om de herhaalbaarheid te verhogen is getracht alle data op dezelfde wijze te verkrijgen. Er is gewerkt met een topiclijst zodat dezelfde thema's in een interview aan bod zouden komen. Om de navolgbaarheid te waarborgen, is zoveel mogelijke informatie gedocumenteerd. Belangrijke documenten zijn bewaard, interviews zijn opgenomen, en tijdens gesprekken en observaties zijn aantekeningen gemaakt. Tot slot is er gebruik gemaakt van een zogenoemde *peer debriefing* (Boeije, 2005: 152), waarbij het onderzoek regelmatig teruggekoppeld is aan mijn scriptiebegeleider en hij mij kon bijsturen daar waar nodig was.

Interne en externe validiteit

Interne validiteit Wanneer de onderzoeker meet of verklaart wat hij daadwerkelijk wilt meten of verklaren, wordt dit opgevat als validiteit (Boeije, 2005: 145). Om in dit onderzoek tot zo geldig mogelijke conclusies te komen, heb ik gebruik gemaakt van triangulatie. Door verschillende methoden van dataverzameling te hanteren, is zo veel mogelijke informatie verzameld over het onderwerp. Daarvoor heb ik alle respondenten kunnen spreken op drie na. Door daarnaast regelmatig mijn gezicht te tonen heb ik getracht

de docenten bij mij op hun gemak te laten voelen waardoor zij mij in vertrouwen namen over hetgeen ik wilde onderzoeken. Hoewel bijna de hele onderzoekspopulatie is bereikt, kan de validiteit toch ter discussie worden gesteld omdat het niet uitgesloten is dat ik als onderzoeker de verkregen gegevens onbedoeld in een bepaalde richting heb geïnterpreteerd.

Externe validiteit Het doel van dit onderzoek is het inzichtelijk maken van bepaalde meningen en opvattingen van de docenten over de verandering binnen Mulock 2000. Betekenisgeving speelt hierbij een centrale rol. Omdat mensen verschillende betekenissen geven, is het niet mogelijk te spreken over een situatie die te generaliseren valt. Daarnaast is de context van de Mulock 2000 anders dan andere VSO scholen omdat de nadruk ligt op een specifieke situatie binnen de school die verschilt van andere VSO scholen. Doordat er een unieke groep mensen werkzaam is binnen de Mulock 2000 en de verandering binnen de Mulock 2000 op eigen wijze is geïmplementeerd, zijn contexten niet met elkaar te vergelijken. De resultaten van dit onderzoek gelden daarom enkel voor de Mulock 2000, en niet voor andere personen, instituties, tijden en plaatsen (Van Thiel, 2007: 59).

Bruikbaarheid

In dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar de manier waarop docenten betekenis geven aan de verschuiving van een pedagogisch naar een didactisch onderwijsklimaat binnen de Mulock 2000. Ik heb mij hierbij laten leiden door mijn onderzoeksveld en getracht daarbinnen uit te zoeken wat onder de respondenten leeft. Omdat ik bijna alle docenten heb gesproken, vormen de resultaten een goed beeld van de opvattingen over de veranderde situatie binnen de Mulock 2000. De resultaten bieden zowel de locatiedirectrice als de docenten inzicht in de opvattingen van docenten over de nieuwe situatie binnen de Mulock 2000 en de motivatie achter die opvattingen. Doordat het onderzoek de meningen van de docenten inzichtelijk maakt, biedt dit onderzoek handvatten voor een optimalisatie van de huidige situatie en een betere implementatie van de verandering. Daarnaast dient dit onderzoek mogelijk als een aanzet tot een vervolgonderzoek aangezien de verandering dit schooljaar pas in gang is gezet. Dit betekent dat de omslag groot is geweest maar wellicht geleidelijk aan minder wordt. Het zou voor de Mulock 2000 interessant zijn over één of twee jaar opnieuw onderzoek te doen naar de meningen van docenten en dit te vergelijken met hun opinie van nu. Het is mogelijk dat enkele meningen dan zijn bijgesteld en een vervolgonderzoek maakt in dit geval duidelijk waarom het is bijgesteld of waarom juist niet.

4. ANALYSE VAN DE RESULTATEN

In dit hoofdstuk zal een analyse plaatsvinden van de verkregen data uit de interviews. De resultaten zullen eerst worden besproken, waarna aan de hand van de concepten identiteit en weerstand, een analyse wordt toegepast op een viertal thema's. De vier thema's zijn: 1) De visie van Mulock 2000-docenten op hun werk, 2) Van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat, 3) De effecten van de verschuiving, 4) De visie van de Mulock 2000 op hun werk na de verandering.

4.1 De visie van Mulock 2000-docenten op hun werk

Voordat ik inga op wat de verschuiving van onderwijsklimaat met zich teweeg heeft gebracht en wat voor betekenis docenten aan de verandering geven, zal ik in deze paragraaf ingaan op enkele opvattingen van de Mulock 2000-docenten over goed onderwijs, een goede docent, waarom zij voor dit werk hebben gekozen en welke werkaspecten zij belangrijk vinden. Deze opvattingen staan nog los van de verschuiving. Wel is naar deze opvattingen gevraagd omdat de verschuiving invloed heeft op het onderwijs binnen de Mulock 2000, gezien onderwijs een centrale rol gaat krijgen. De verschuiving heeft ook haar effecten op het docentschap, en eventueel de werkbeleving. Om die reden is op voorhand gevraagd welke aspecten zij hiervoor belangrijk achten, om later in dit hoofdstuk te kunnen kijken of de verschuiving invloed heeft gehad op deze opvattingen.

Goed onderwijs volgens de Mulock 2000-docenten

De opvattingen van de Mulock 2000-leerkrachten over goed onderwijs lopen uiteen. Een eerste groep docenten bestempelt onderwijs als goed wanneer zij in staat zijn de leerlingen te motiveren om te gaan werken. *“Goed onderwijs is de leerling bij 75% van de lessen uitdaagt om iets te leren. Uit te dagen de stof eigen te maken en een uitdagende leeromgeving te creëren waardoor ze geprikkeld worden.”*

Een docent geeft daarbij aan dat *“goed onderwijs is de stof te behandelen die de leerlingen nodig hebben, passend op hun niveau, dat is heel belangrijk. Dat er ook variatie komt, om het leuk te maken en interessant. Om de aandacht van het kind te houden bij het vak.”*

De tweede groep associeert juist goed onderwijs met het 'zorgende' aspect van de school en spreekt pas over goed onderwijs als de 'zorg' in orde is. Zo vertelt een docent, *“Voor deze doelgroep vind ik goed onderwijs dat als de leerlingen hier naartoe komen, ze 's middags met een goed gevoel naar huis gaan. Dat vind ik het allerbelangrijkste (...). Je moet de leerling weten aan te voelen, naar kijken en luisteren.”* Binnen deze groep staat goed onderwijs voor het bieden van structuur en een luisterend oor, en het creëren van een passend en veilig klimaat zodat de leerling kan functioneren naar zijn of haar niveau. Het individuele traject daarin wordt als belangrijk ervaren omdat het niveau binnen deze doelgroep per individu verschilt en ieder individu daarom persoonlijke aandacht verdient.

Tot slot lieert een docent onderwijs aan een goede toekomst. *“Dat leerlingen nadat ze bij mij weggaan, dat ik denk, die kunnen zich straks redden in de maatschappij. Ik heb mijn steentje dan bijgedragen. Dat ze zelfstandig het arbeidsbureau kunnen bellen of daar naartoe gaan. Dat ze met beide benen op de grond staan en zelfstandig in het leven staan.”*

Wat uit de resultaten naar voren komt is dat de eerste groep docenten veel meer gefocust is op het didactische gedeelte dan de tweede groep docenten. De nadruk van deze leerkrachten ligt juist op het 'zorgende' aspect. Hiermee kan een onderscheid gemaakt worden tussen 'op didactiek gefocuste' docenten en 'zorg' docenten. Een kanttekening moet geplaatst worden dat hoewel de 'op didactiek gefocuste' docenten meer gericht zijn op het didactische gedeelte binnen onderwijs dit niet wegneemt dat zij ook oog hebben voor de zorg voor kinderen. Vergeleken met de 'zorg' docenten is dit aspect echter bij hen in veel mindere mate aanwezig. In de paragrafen die volgen, zal deze distinctie meerdere keren naar voren komen en valt te zien dat de verschillen in focus leiden tot verschillende standpunten.

Een goede leerkracht volgens de Mulock 2000-docenten

Hierboven is ingegaan op wat docenten onder goed onderwijs verstaan. Omdat het geven van onderwijs voor een groot deel het werk vormt van een docent, zijn onderwijs en docent haast niet los van elkaar te zien. Nu onderwijs in de nieuwe situatie binnen de Mulock 2000 een centrale rol gaat spelen, heeft deze verandering ook betrekking op de leerkracht. Om later in dit hoofdstuk een koppeling te kunnen maken met hoe de effecten van de verschuiving van invloed zijn geweest op het docentschap, wordt in dit gedeelte besproken wat de Mulock 2000-leerkrachten onder een goede leerkracht verstaan.

“Wat heeft iemand nodig om een goede docent te zijn op deze school? Goh, wat is dat een rotvraag.” Ondanks deze 'rotvraag' weten de docenten een aantal eigenschappen op te noemen waarvan er drie herhaaldelijk zijn benoemd door verschillende leerkrachten. Deze gedeelde eigenschappen zijn respectievelijk veel geduld, humor en relativeringsvermogen en het opbouwen van een relatie met de leerling.

Het eerste kenmerk 'veel geduld' wordt als belangrijk ervaren omdat de Mulock 2000 eenmaal een 'specialere' doelgroep heeft dan binnen het regulier onderwijs. Zoals in het volgende citaat wordt aangegeven, *“Ik denk dat iemand heel veel geduld nodig moet hebben en zich moet kunnen verdiepen en verplaatsten in de kinderen en achtergronden van kinderen (...) Het zijn gewoon kinderen met een heel laag IQ die gewoon veel meer tijd nodig hebben om het uitgelegd te krijgen dan iemand die het gewoon snel snapt.”*

De tweede eigenschap humor en relativeringsvermogen is volgens de leraren nodig omdat het anders lastig vol te houden is op deze school. Het is een zwaar beroep waar je te maken krijgt met leerlingen die onvoorspelbaar zijn in hun gedrag. Stevig in je schoenen staan en zaken niet te letterlijk nemen is hierdoor vereist. *“Je moet ontzettend goed kunnen incasseren want ze kunnen de meest rare opmerkingen maken en dat komt vaak uit onmacht. Ze weten niet beter, ze kunnen niet anders.”*

Het derde kenmerk, een relatie opbouwen met de leerling, beschouwen de docenten eveneens als cruciaal. Deze eigenschap gaat gepaard met zoals door een leraar benoemd, *“Het klinkt een beetje vaag maar dat je toch wel van de kinderen moet houden. Want ook al zou je soms ze de klas uit willen trappen, de volgende dag zijn ze toch weer welkom.”* Een goede docent is daarom in de ogen van de Mulock 2000-leerkrachten iemand die bereid is te luisteren naar de leerlingen, in staat is om hun belevingswereld te begrijpen en eveneens kan omgaan met het speciale gedrag van de leerling. *“Ik denk dat je vooral moet kunnen omgaan met onze populatie. Je moet wel iemand zijn vind ik die zich wil verdiepen in de*

problematiek van de kinderen.” Een goede docent moet verder over een gedrevenheid te beschikken om iedere dag weer met deze speciale doelgroep te werken want zoals een docent aangeeft, “Het is vermoeiend werk hoor dus ja je moet wel een gedrevenheid hebben om hier iedere keer toch weer naar toe te gaan.”

Waarom dit werk en wat zijn belangrijke werkaspecten?

In dit gedeelte wordt ingegaan op de vraag waarom de Mullock 2000-docenten voor dit werk hebben gekozen en welke aspecten zij belangrijk achten voor hun werk. Hierover zijn tijdens het interview vragen gesteld omdat het onderwijs binnen de school is veranderd, en hiermee ook het werk van de docenten op een speciale school. Door te vragen naar de beweegredenen om voor dit werk te kiezen en welke werkaspecten de docenten hierbij belangrijk vinden, kan inzicht worden verkregen in de effecten van de verschuiving van onderwijsklimaat op de werkbeleving. Deze terugkoppeling vindt verderop in dit hoofdstuk plaats.

Waarom dit werk? *“Ik vind de zorg voor kinderen heel erg mooi om te doen en de kleine veranderingen te zien die zij doormaken. Hier is het allemaal heel klein, elke keer een klein stapje vooruit. Dat vind ik gewoon heel erg leuk.”* Onder de docenten is een eenduidige lijn te vinden wanneer het gaat om hoe zij hun werk ervaren. De docenten zijn zich bewust van de doelgroep die zij hebben binnen de Mullock 2000 en juist die speciale doelgroep maakt hun werk leuk, interessant en uitdagend. *“Ik vind het heel interessant, het is altijd anders. Elke dag sta ik weer voor een nieuwe uitdaging.”* Geen dag is hetzelfde omdat een docent afhankelijk is van hoe de leerling die dag in zijn vel steekt. Dat de meerderheid hun werk als positief ervaren heeft wellicht te maken met dat de meerderheid docenten bewust voor het speciaal onderwijs hebben gekozen. Eén van de leerkrachten die in eerste instantie niet bewust heeft gekozen voor dit werk, geeft nu aan: *“Ik heb gekozen voor deze school, eerst wel uit noodzaak, maar nu is het voor mij een soort levensbestemming. Ik heb echt binding met deze kinderen.”* Wat de docenten exact intrigeert is moeilijk te benoemen. In ieder geval geven de docenten één voor één aan affiniteit met deze jongeren te hebben:

“Ja ik heb wat met jongeren met krasjes om het zo te noemen. Jongeren waar iets aan de hand is, waar aan gesleuteld moet worden die vind ik het leukste.”

Zoals in de onderstaande citaten wordt weergegeven, blijken vooral de zorg voor de kinderen en de hectiek eromheen een belangrijk reden te zijn voor de keuze van dit beroep:

“Ehm ja ik vind het gewoon.. de zorg voor de kinderen, ja het is heel moeilijk te omschrijven waarom ik het zo leuk vind. Ja de vrijheid denk ik ook, de vrijheid in je manier van zijn. Want vroeger kon je volledig jezelf zijn en de dingen doen die jij goed vond voor de kinderen maar door de regels nu wordt je daarin wel beperkt.”

“Juist de hectiek eromheen, de zorgleerlingen, dat heeft mij gewoon getrokken.”

“De motivatie die je hebt om dit werk te doen, is dat je toch heel erg gefocust bent op kinderen die bepaalde zorg nodig hebben. En dat je het leuk vindt, als je ziet dus door jouw inzet, dat je uiteindelijk gewoon kinderen kunt helpen en in kunt stimuleren.”

Belangrijke werkaspecten Een aantal zaken zijn belangrijk als het gaat om het werk van docenten binnen de Mullock 2000. Het overgrote deel van de leerkrachten geeft werkplezier

aan. Niet alleen met plezier naar werk toe gaan en met plezier lesgeven, zoals wordt aangegeven: *“Dat als ik binnenkom ik een glimlach heb en dat ik het wil doen! Dat ik enthousiast ben over wat ik ga doen. Dat ik de school binnen loop met dat gevoel.”* Maar met werkplezier doelt een docent ook op dat hij aan het einde van de dag met een goed gevoel de school verlaat: *“Als ik dan 's avonds naar huis ga en ik heb een goed gevoel over de dag, dan ben ik tevreden. En dan heb ik lang niet al mijn doelen bereikt en mijn werk niet af, want je krijgt je werk hier niet af, maar het gaat om het gevoel dat je hebt. Daar gaat het om. Dat vind ik belangrijk. (...) Als ik mijn werk niet lekker doe, dan is dat een nadeel voor de kinderen. Want ik sta in dienst van hun. Dat klinkt misschien raar maar als er van alles mis is op school, dan gaan zij niet met een goed gevoel naar huis.”*

Waar de docenten daarnaast deels hun plezier uit halen is het contact met de leerlingen. Zo spreekt één van de docent mooi uit: *“Voor mij is het belangrijkste de kinderen, mijn klas. Als ik in mijn klas ben dan is het alsof ik in mijn paleis ben.”* Het is door de hele school terug te zien dat het contact met de kinderen centraal staat. Wellicht heeft dit te maken met het feit dat de Mulock 2000 een kleine school is en slechts 97 leerlingen telt. Docenten en leerlingen gaan in ieder geval amicaal met elkaar om; er worden vaak onderling grapjes gemaakt en docenten zijn daarnaast vaak op de hoogte van de thuissituatie van de leerlingen.

Als laatst blijkt vertrouwen in de docent vanuit zowel de directie als het team een belangrijk punt te zijn: *“Nou ehm wat ik net ook al zei dat de directie en het team vertrouwen in mijn heeft. Dat vind ik heel erg belangrijk.”*

Theoretische analyse

Door te vragen naar de opvattingen van docenten over goed onderwijs is duidelijk geworden welke discourses er binnen de Mulock 2000 heersen. Er kan onderscheid gemaakt worden tussen een groep die over goed onderwijs praat wanneer het zorgende aspect in orde is en een groep die goed onderwijs associeert met het didactische gedeelte. Deze distinctie is te verklaren doordat de discourses waarin individuen zich begeven bepaalde perspectieven bieden in termen van wat juist is en wenselijk. In dit geval zijn er dus twee perspectieven te onderscheiden in wat ‘goed onderwijs’ is. In de paragraaf ‘Identiteit en discourse’ is te lezen dat een discourse deels wordt gevormd door gedeelde waarden en opvattingen van individuen en dient als een *‘framing device’* die ons denken, praten en handelen in bepaalde context bepaalt (Tietze et al., 2003). Vanuit dit denkbeeld over discourse kan worden gesproken over een *pedagogische* discourse en een *didactische* discourse waarbij de pedagogische discourse wordt gevormd door docenten die de waarde ‘zorg’ hoog hebben staan. De didactische discourse wordt gevormd door de leerkrachten die didactiek belangrijker achten. Deze twee waarden en opvattingen over wat goed onderwijs zijn bepalend voor het denken, praten en handelen van de Mulock 2000-docenten.

Waarden komen voort uit de professionele context en worden constant door de leerkrachten uitgedragen (Briggs, 2007). Deze waarden vormen deels een discourse en zijn mede van invloed op de professionele identiteit van een docent. De eigenschappen ‘veel geduld’, ‘humor en relativiseringsvermogen’, en ‘relatie opbouwen met de leerling’ vormen de gedeelde waarden waar een goede docent op de Mulock 2000 over dient te beschikken. Deze waarden zijn relatief stabiel maar kunnen in beroering komen door een veranderende context. Ondanks de aanwezigheid van twee verschillende discourses binnen de Mulock

2000 is te zien dat er een aantal gedeelde waarden zijn. Volgens Briggs (2007) is dit goed mogelijk; het bestaan van verschillende professionele identiteiten binnen een organisatie neemt niet weg dat organisatieleden onderling dezelfde waarden kunnen delen.

De Mulock 2000-docenten delen over het algemeen dezelfde opvattingen en waarden wanneer het gaat om wat belangrijke werkaspecten zijn. Flores & Day (2006) menen dat deze waarden van belang zijn omdat deze de mate van *commitment* ('toewijding') en motivatie bepalen. Deze twee elementen zijn vaak de beweegredenen voor docenten om het beroep te kiezen, toegewijd te blijven of anders de baan te verlaten. Voor de docenten is het daarom belangrijk de waarden die hun werkbeleving aangaan, uit te kunnen dragen. Met andere woorden, de Mulock 2000-leerkrachten hebben overwegend voor dit beroep gekozen omdat zij één voor één affiniteit hebben met deze jongeren. Echter om toegewijd en betrokken te blijven bij hun beroep dienen zij werkplezier en contacten met de leerlingen te hebben, en een gevoel van vertrouwen in hun bekwaamheid. Zodra deze aspecten wegvallen, kan dit hun motivatie of toewijding voor dit beroep beïnvloeden.

4.2 Van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat

In de vorige paragraaf is ingegaan op de visie van de Mulock 2000-leerkrachten op een aantal zaken die gerelateerd zijn aan hun werk. Vanaf deze paragraaf zal de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat worden behandeld. Aangezien de leerkrachten op verschillende manieren betekenis kunnen geven aan de omslag, speelt betekenisgeving aan de verschuiving een rol. Er wordt eerst stilgestaan bij de vraag wat docenten onder de verandering verstaan, waarna hun meningen over de verandering volgen.

De verandering volgens de docenten

"Nou de verandering is natuurlijk dat de school vroeger eigenlijk in mijn ogen.. Ik moet het wel een beetje nuanceren, maar meer een buurthuisgevoel had en het nu naar een echte school gaat." Dit zogenoemde buurthuis gevoel is iets wat vaker is benoemd door de docenten. De leerkrachten zagen de Mulock 2000 als een school waar een buurthuismentaliteit heerste met een grote nadruk op het pedagogische aspect en minder een focus op het didactische. Met ingang van dit schooljaar is de verhouding omgedraaid: *"Het zorggedeelte is in één keer van tafel geveegd"* en de nadruk is komen te liggen op het leren. De transitie wordt veelal door de respondenten aangeduid als de omslag van een zorgschool naar leerschool. De zorgschool staat voor een school waarbij veel aandacht uitging naar het sociale aspect; *"zorgen voor een veilig klimaat, dat ze de school leuk vonden en dan gingen we pas op het didactische zitten van je vindt het leuk, je komt naar school maar nu moet je ook gaan presteren. Die omslag hebben we nu gemaakt van, nee als je nu hier komt, dan is het gelijk ook dat je moet presteren."* Zoals een docent ook aangeeft: *"School was een middel, en niet het allerbelangrijkst wat we deden."* Vanuit die zorgschool gedachte gaat de Mulock 2000 richting een 'echte' onderwijsinstelling die diploma's gaat bieden. De docenten geven aan dat de verschuiving naar leerschool betekent dat de net als op het regulier onderwijs leerlingen (geleidelijk) klassikaal les krijgen, eenzelfde onderwijsprogramma gaan doorlopen, er gepresteerd moet worden en het onderwijs

minder specifiek op maat zal zijn. *“Dat gevoel van welkom, ik mag hier komen, er wordt gekeken naar mijn problematiek, en als ik heel veel problemen heb gehad dan gaan we daar over praten.. Dat gevoel is nu nihil. Je bent echt van zorgschool naar leerschool gegaan.”*

Uit bovenstaande alinea is op te maken dat de ‘zorgschool’ een veelgebruikte term is om de Mulock 2000 voor de omslag aan te duiden. De definitie van zorgschool is hierbij dubbelzinnig. De zorgdocenten menen dat een zorgschool staat voor een veilig klimaat waar naar het kind wordt geluisterd, het kind een goed gevoel meekrijgt en met plezier naar school gaat. Andere docenten definiëren de Mulock 2000 als een zorgschool vanwege de speciale doelgroep die zij hebben. Anders dan bij het regulier onderwijs krijgen leerlingen op de Mulock veel meer kansen aangeboden en worden ze niet direct uitgeserveerd. Hun gedrag vormt hierbij geen excuus om niets te leren op school. *“De kinderen moet ook wat leren, want ja je bent hier wel voor je gedrag maar je gedrag moet niet een smoes zijn van, ja ik hier voor mijn gedrag dus ik mag niets doen. Maar nee, je bent op deze school om iets te leren.”*

Wat vinden de docenten van de verandering?

Wat de transitie van een pedagogisch onderwijsklimaat naar didactisch onderwijsklimaat inhoudt, dat is voor de docenten helder. Wanneer wordt gevraagd wat ze dan daadwerkelijk van die omslag vinden, menen een paar leerkrachten de school niet anders kan omdat de verandering vanuit de overheid vastgesteld is: *“Nou ik denk dat we niet anders kunnen, we moeten wel, ik vind dat Den Haag te scherp inzet, dat wel.”* Ondanks dit ‘opgelegde gevoel’ van *“We hebben geen andere keus. Er wordt ons geen andere keus gelaten”*, kijken de docenten verschillend naar de verandering. Een duidelijk distictie kan gemaakt worden tussen een kamp docenten die veranderingsgezind is en een kamp die kritischer tegenover de verandering staat.

“Er werd maar wat gedaan, het was een beetje hap en snabbel werk en ik heb nu het gevoel dat je het bijhoudt en je ziet nu echt wel dat er gepoogd wordt een lijn in te zetten en onderwijs echt ehm, ja echt strak neer te zetten hier en daar ben ik heel happy mee.”

Dit gevoel wordt door de meerheid van de docenten gedeeld. Zij vormen de groep die de verandering graag zien plaatsvinden. Deze veranderingsgezinde docenten bestaan vrijwel allemaal uit de ‘op didactiek gefocuste’ docenten. Logisch is dan ook dat zij voor de transitie naar ‘leerschool’ zijn. Hun enthousiasme komt voort uit de ontstane structuur die de omslag met zich meebrengt. De structuur biedt docenten houvast in hun lessen waardoor het lesprogramma veel steviger staat. *“Mijn werk is prettiger geworden en ik kan echt lesgeven. Ik leg dingen klassikaal uit. Nou dat kon ik vorig jaar echt niet, misschien twee keer in het jaar en nu is het een gewoonte. Dat is een heel groot verschil.”* Dit leidt ertoe dat zowel docenten als de leerlingen weten waar ze aan toe zijn. Er kan naar een bepaald doel worden gewerkt waardoor de leerlingen uiteindelijk een diploma kunnen behalen. Een diploma wordt voor deze doelgroep belangrijk geacht omdat het de leerlingen, ondanks de problemen thuis, een beter perspectief biedt op de toekomst. Uiteindelijk gaat het er bij deze groep dus om dat de verandering de leerling ten goede komt. *“Ehm.. ik vind dat het meer recht doet aan leerlingen. En dat heeft er mee te maken dat we ze minder klein houden.”* (..) *“Ik denk dat het pappen en nat houden, want dat is natuurlijk heel vaak*

gebeurt hier, en dat gebeurt nog.. Dat pappen en nat houden brengt de leerling uiteindelijk niets. Je moet ze wel wat kunnen aanbieden en dat ze iets kunnen afsluiten zodat ze verder kunnen."

Hoewel de groep de verandering als positief bestempelt, valt binnen de groep tegenstrijdigheid op te merken. Enkele docenten zien wel de noodzaak om het didactische gedeelte aan te pakken en geven aan 100% achter de verschuiving naar 'leerschool' te staan, echter vragen zij zich af of dit de juiste aanpak is voor de doelgroep.

"Ik hoop dat het goed gaat..Dat ze de juiste keuze hebben gemaakt. Ik heb er wel een goed gevoel bij maar ik hoop dat het gaat gebeuren ook. Dat het kan. Want als je mijn gevoel vraagt, dan zeg ik, dat gaat niet lukken met onze kinderen. Dat vraagt heel veel. En ik denk dat heel veel leerlingen het wel prettig vinden. Maar ik denk ook dat er leerlingen buiten de boot gaan vallen. Maar ik zal alles in het werk zetten en ik hoop gewoon dat ik ongelijk heb."

De toekomst zal uitwijzen of de nadruk op het 'moeten' behalen van diploma's niet te veel druk met zich mee zal brengen voor de leerlingen, gezien de kinderen het uiteindelijk zelf moeten doen volgens de docenten. *"Het moet niet zo zijn dat wij ze tot inzicht brengen want bij deze kinderen werkt dat gewoon niet. Ik kan ze er wel op wijzen, ik kan ze coachen en begeleiden maar ik kan niet zeggen van 'luister, je moet.' Dat kan gewoon niet."*

De docenten die zich negatiever over de verandering uitlaten, vormen een minderheid binnen de school. Deze groep bestaan uit de docenten die meer op het 'zorgende' aspect gericht zijn. Zij zijn van mening dat het puur gericht zijn op onderwijs niet voor deze kinderen werken:

"Ik denk dat een kop chocolademelk 's morgens vroeg beter helpt dan een boek. Er moet een goed begin zijn. Je moet eerst de kinderen weer op de rails zetten wil je verder kunnen. Het heeft geen zin om iets te starten terwijl het naast de rail staat." En omdat in de nieuwe situatie minder rekening wordt gehouden met het zorgaspect, vrezen deze leerkrachten dat de leerlingen er onder zullen lijden. Zij zien de toekomst op school voor de kinderen somber in nu de zorg die doelgroep juist nodig heeft, verminderd wordt. Drie docenten vertellen:

"Je bent echt van zorgschool naar leerschool gegaan. En wij hebben uiteindelijk dus geen leerkinderen. We hebben zorgkinderen. En omdat we dat teruggebracht hebben naar wij moeten kinderen iets leren, dan zie je dat het in de spaak gaat lopen. Veel verzet en verzuim, kinderen die zich ziek gaan melden."

"Ik weet dat heel vaak de mensen die het beleid maken, geen verstand hebben van onderwijs. En ik weet dat het beleid dat nu gevoerd wordt, een catastrofe wordt. Er zullen veel meer kinderen alleen thuis blijven. Je krijgt veel meer kinderen die uiteindelijk niet geholpen worden met hun problematiek. En dan zie je dat deze vorm van onderwijs gedoemd is te mislukken."

"Voor sommige kinderen is het goed dat dit plaatsvindt. Maar voor de echte zorgkinderen, de kinderen die uiteindelijk toch niet zo goed kunnen leren en de kinderen die geblokkeerd zijn door de dingen die in hun persoonlijke leven spelen, die kinderen worden uitgeserveerd. En het probleem is, wij zijn al een ZMOK school, dus waar moet je dan die kinderen die niet bij ons terecht kunnen naartoe sturen? Dat is een groot probleem."

Theoretische analyse

De professionele identiteiten van de Mullock 2000-leerkrachten kunnen worden beschouwd als dynamisch en veranderlijk van aard doordat ze onder invloeden staan van de omgeving. De omslag naar een didactisch onderwijsklimaat zorgt ervoor dat onderwijs het hoofddoel wordt waardoor er andere taken verwacht worden van leerkrachten dan zij gewend zijn. Dit betekent dat de bestaande identiteiten zich moeten aanpassen aan de nieuwe organisatieomstandigheden en de identiteit hervormd moeten worden binnen de nieuwe professionele context (Van Veen et al., 2005; Beauchamp & Thomas, 2009). Een context staat in wisselwerking met de identiteit van de docent. Deze identiteit wordt naast de context door verschillende factoren gevormd. Omdat deze factoren in een bepaalde context tot uiting komen, kunnen de factoren in beroering komen wanneer de context verandert. In dit stuk wordt ingegaan op de factoren discourse, waarden en emoties.

Wat eerder in de theoretische analyse aan bod is gekomen, is het onderscheid van een pedagogische en didactische discourse. Wat opgemerkt kan worden is dat taal en context eveneens invloed hebben op de vorming van deze discourses. Dit is terug te zien in het verschillende taalgebruik van de docenten met betrekking tot hun definitie van een zorgschool. De minderheid van de docenten die de waarde 'zorg' hoog hebben staan, hanteert de opvatting van een zorgschool als het bieden van een luisterend oor waar eerst naar de problematiek van het kind wordt gekeken en daarna onderwijs pas volgt. De meerderheid van de leerkrachten die een andere opvatting heeft van een zorgschool, meent dat het gedrag van een kind niet een excuus moet zijn om niet te leren. De perceptie van een zorgschool geeft de verschillende waarden en opvattingen van de docenten weer en hierdoor krijgt de definitie een andere 'meaning system'. Uit de twee discourses vloeien twee verschillende 'teaching contexts' voort (Beijaard et al., 2000). Een 'teaching context' bepaalt onder andere de opvattingen en waarden die leiden tot een bepaalde manier van werken. Deze 'teaching contexts' tonen aan dat discourses meer zijn dan alleen tekst. Zoals Dukes (2006) meent, maakt actie eveneens deel uit van een discourse doordat docenten middels een 'teaching context' hun discourse in praktijk brengen. Door het in praktijk brengen van de discourse geven leerkrachten uitdrukking aan hun waarden en opvattingen.

Het in kaart brengen van deze discourses brengt ons dichterbij de identiteit van de docenten aangezien discourses worden gezien als "*specific systems of meaning which form the identities of subjects and objects*" (Howarth 2000, in Van den Brink & Metzger, 2006: 15). Bovenstaand is uitgelegd welke twee 'meaning systems' docenten binnen de Mullock 2000 hebben. Doordat discourses dus van invloed zijn op de identiteit van docenten, kunnen de identiteiten gezien worden als een discursief product: "*identity is a matter of being 'subject' to, or taking positions within a discourse, but also an active process of discursive 'work' in relation to other speakers*" (Benwell & Stokoe, 2006: 18 in Ybema et al., 2009). Een onderscheid kan hierdoor worden gemaakt tussen de 'op zorggerichte' docent en de 'op didactiek gefocuste' docent.

Door naar de beleving te vragen van docenten over de verandering is wederom te zien dat sprake is van een tweedeling van identiteiten binnen de Mullock 2000. Identiteit kan daarbij zowel gezien worden als een discursief product, als een dynamisch en sociaal product.

In beide benaderingen van identiteit staat betekenisgeving aan een situatie centraal. De dynamische opvatting van identiteit gaat er van uit dat een individu zich in een interactief proces bevindt waarin bepaalde interpretaties plaatsvinden (Flores & Day, 2006: 220). Door waarden te herinterpreteren kan betekenis worden gegeven aan een situatie. De verschillende waarden die individuen hanteren leiden tot verschillende interpretaties van een situatie: zoals de 'op didactiek gefocuste' docenten de verandering naar een 'leerschool' als positief beschouwen, ervaren de 'op zorggerichte docenten' dit als minder positief. Binnen de discursieve benadering gaat men er vanuit dat "*meaning is given to a social phenomena*" door de discourse waarin een individu zich begeeft (Hajer, 2006: 66). Er wordt waarde toegekend aan een bepaalde periode van tijd waardoor leerkrachten in staat zijn de veranderde situatie te cultiveren en er een '*framing*' van identiteit plaatsvindt (Ybema, 2010). Een onderscheid kan dan worden gemaakt tussen de 'oude' en 'nieuwe' identiteit die worden geuit middels een 'nostalgische' of 'postalgische' discourse. Postalgie staat voor organisatieleden die pro-verandering zijn en zich willen richten op een betere toekomst. Het zijn de 'op didactiek gefocuste' docenten die deelnemen aan deze discourse. Deze leerkrachten zijn blij met de ontwikkelingen die de verandering heeft meegebracht; leerlingen worden minder klein gehouden en krijgen nu de kans een diploma te behalen. Zij refereren juist minder positief aan het verleden met "*er werd maar wat gedaan, het was een beetje hap en snabbel werk*". De 'zorggerichte' docenten bevinden zich in de nostalgische discourse gezien zij de toekomst somber in zien voor de leerlingen. Zij vrezen dat de verandering naar 'leerschool' ertoe leidt dat er nauwelijks aandacht uitgaat naar de problematiek van de zorgleerlingen. De verschillende waarden die de leerkrachten toekennen aan het verleden en heden (en toekomst), komen weer voort uit de pedagogische discourse en didactische discourse waarin zij zich begeven. Deze discourses bepalen dus de manier waarop de leerkrachten hun identiteit 'framen' in termen van '*good past vs. bad present*' en '*bad present vs. great future*' (Ybema, 2010: 495).

Tot slot is te zien dat de verandering in context bepaalde emoties met zich meebrengt die inzicht bieden in de manier waarop de docenten de verandering ervaren en van invloed kunnen zijn op de professionele identiteit van de Mullock 2000-docenten. Deze emoties, die worden gegeneerd binnen de professionele context, kunnen zoals Beauchamp en Thomas (2009) stellen, '*expand or limit the possibilities in teaching*'. De meerderheid van de veranderingsgezinde docenten ervaren enthousiasme en blijdschap. De reden voor deze emoties is dat deze docent zich meer kunnen focussen op het didactische gedeelte en hierdoor mogelijkheden zien het onderwijzen te verbeteren. De 'op zorggerichte' docenten uiten juist hun zorgen. Deze bezorgdheid leidt ertoe dat zij zich beperkt voelen in hun manier van onderwijzen nu de problematiek van het kind, waar deze docenten erg op focussen, niet meer centraal staat waardoor hun professionele identiteit ook minder tot uiting kan komen.

Kortom, de meningen van docenten zijn verdeeld over de verandering doordat er een onderscheid is van twee professionele identiteiten waarbij de ene groep meer waarde hecht aan zorg en de ander aan didactiek. Ondanks dit verschil, is te zien dat hun oordeel over de verandering gebaseerd is op het welzijn van het kind. Hierdoor kan een '*unity of purpose*' (Briggs, 2007) worden opgemerkt. De 'op didactiek gefocuste' docenten staan achter de verandering omdat het volgens hen de leerling ten goede komt. Degenen die juist kritisch

ten op zicht van de verandering staan, zijn van mening dat de verandering de leerling ten slechte zal komen. Dit sluit dit aan bij de redenering van Cohen (2008), dat ondanks docenten eenzelfde waarde hanteren, de waarde verschillende betekenissen kan hebben en het van invloed is op de identiteit van een docent.

4.3 De effecten van de verschuiving

De verschuiving die binnen de Mulock 2000 heeft plaatsgevonden, is van invloed op meerdere aspecten. Voor de leerkrachten heeft de verandering effect op hun professie als docent. Zoals één van hun aangeeft: *“Ja je moet een hele andere insteek hebben. We krijgen zeg maar steeds meer regels op school.”* Omdat de omslag iets anders vraagt van de docenten dan zij gewend zijn, worden in deze paragraaf enkele gevolgen van de verandering uiteengezet. Besproken wordt hoe het onderwijs in de nieuwe situatie is ingericht, en hoe de werkzaamheden van de leerkrachten hierdoor is veranderd. Onder de werkzaamheden valt ook de professionele rol van docenten aangezien veranderde werkzaamheden gepaard gaan met veranderde rol. Hierna volgt een stuk over ‘sfeer en team’ waarin aan bod komt hoe de verandering mogelijk zowel de sfeer als het team heeft veranderd. Tot slot komt het thema weerstand langs.

Onderwijs en werkzaamheden

“Grootste verandering is dat we niet meer kijken naar het sociale maar dat we nu kijken van hoe zorgen we ervoor dat die leerlingen een diploma halen. Daar gaat het nu om, en om beetje impopulair te zeggen massaproductie van hoe moeten we ervoor zorgen dat we straks de kwalificaties halen die zijn gesteld door het ministerie van Onderwijs.”

Om aan die gestelde kwalificaties te kunnen voldoen, wordt het onderwijs veel strakker wordt ingericht. Zo hebben alle klassen een duidelijke planning en zijn met ingang van dit schooljaar algemene toetsweken ingevoerd. Docenten geven aan dat het onderwijs jarenlang niet gestructureerd was en er gewerkt werd met *“materialen en boeken die eigenlijk niet meer konden. Er was ook nooit geld voor materiaal.”* In plaats van het *“zelf materiaal zoeken en ontwikkelen op maat”* zijn er nu voor de hele school boeken. Dit moet overigens ook omdat er naar een door de overheid vastgestelde einddoel toe moet worden gewerkt. Een docent merkt hierover op: *“Ja als we schoolje moeten gaan spelen dan moeten we die middelen ook hebben”.*

“Het was toch vaak ‘lang leve de lol’. Er heerste een cultuurtje van buurthuis, we gaan gezellig naar buiten als het mooi weer is, en we gaan ergens heen om wat lekkers te halen. Nou dat is er echt vanaf, we zijn echt een school aan het worden waar leerlingen ook steeds meer verantwoordelijk worden gemaakt voor hun eigen spullen.”

Het inzetten van deze koers van een buurthuis naar ‘echte’ school heeft het een en ander betekend voor de docenten, namelijk een andere werkwijze en hiermee voor sommige leerkrachten ook een andere professionele rol. Zoals eerder is vermeld, horen leerkrachten zich aan een vast programma te houden. Vorderingen dienen te worden gevolgd en uitgewerkt. Docenten merken dat hierdoor minder tijd is om te improviseren want *“je kan niet zomaar een lesje meer geven”*. Waar voorheen nog veel vrijheid was om de lessen zelf in te delen, ervaart een docent *“dat heel geleidelijk er telkens iets van je wordt afgenomen.”* Een andere docent vertelt: *“Ik ben verplicht bij het didactische te blijven. Dat wordt*

aangescherpt. En tot nu toe heb ik nog niet echt veel nadelen aan ondervonden. Voor mij is het eigenlijk wel fijn dat ik het didactische als leidraad kan inzetten.” Om het didactische gedeelte goed neer te kunnen zetten, zullen sommige docenten zich moeten bijscholen en zich moeten voorbereiden op het gebruik van de nieuwe schoolboeken. Daarnaast geven docenten aan druk te voelen om echt te onderwijzen. Zo vertellen twee respondenten:

“Kijk de nadruk ligt toch op leren dus voor mij zal er meer druk liggen om toch echt les te geven. Ja voor mij persoonlijk, ik moet mij aanpassen. Je moet lessen gaan voorbereiden, klassikaal les geven en ja dat was ik niet gewend hier. Wij moeten nu echt onderwijs gaan geven. We moeten ons echt aanpassen. Veel klassikaal les en veel nakijken, maar dat is ook goed.”

“Ja je voelt wel die druk van die leerling moet door met zijn boek. Dus dan handel je wel meer naar die richting. En dan ben je dus eerder geneigd om niet te lang door te pedagogen maar om eerder te zeggen hier en niet verder. Waardoor een leerling buiten de boot kan vallen. Maar goed dat is dan zo...”

Het bovenstaande geeft duidelijk weer hoe de professionele rol van docenten met de verandering mee is veranderd. Doordat er echt onderwezen moet worden, ervaren enkele docenten dat zij uit hun rol in de ‘zorgsfeer’ moeten stappen. Zoals een docente vertelt: *“Nou ik voelde me niet alleen als een docent maar ook als een moeder. En ik denk dat die rol van moeder zijn, die moet ik echt heel veel gaan verminderen. Ik moet me echt niet zo betrokken gaan voelen bij het gedrag van het kind. (...) Ik denk dat ik strenger moet worden. Misschien ja gewoon meer pushen om op de stof te kunnen focussen.”*

Een dergelijke op zorg gefocuste rol maakt dus plaats voor een rol die veel meer is gericht op het didactische aspect. *“Nou ja meer, ja je bent wel meer de didacticus zeg maar. Daar waar je eerst meer aan het aansturen was, geef je nu eerst de uitleg en dan ben je meer de begeleider. Hiervoor was het veel meer, jij gaat dat dan en jij gaat dat doen. Dus veel meer individueel.”* Tot slot, gepaard met de nieuwe focus op een didactisch onderwijsklimaat, geven docenten aan veel vaker het woord ‘moeten’ te gebruiken in de nieuwe situatie.

“Ik ben echt een zorgjurf en ik vind wel dat ik meer een lesboer moet zijn en veel woorden moet gebruiken als ‘moet’. En als leerlingen ergens een hekel aan hebben is het woord ‘moet’ en ik heb daar zelf ook moeite mee.”

“Vroeger was ik dus een onderbestuurder, ik had nooit het woord ‘moet’ in mijn mond. Kinderen mochten altijd kiezen. Dat houdt in dat je luistert naar de wensen van kinderen en dan op maat aanbiedt wat de leerling nodig heeft. En nu stuur ik van bovenaf. Nu is de leerling niet meer bepalend, nou ben ik bepalend.”

Sfeer en team

De verschuiving van focus naar een didactisch onderwijsklimaat betekent in feite een structuurverandering. Deze verandering heeft een behoorlijke invloed gehad op de normale gang van zaken binnen de Mulock 2000. Een belangrijke reden daarom om uit te zoeken wat voor effect de verandering op de sfeer heeft gehad. Er is in dit geval gekeken naar de sfeer onder de docenten. Omdat de sfeer betrekking heeft op het team van docenten, wordt in dit stuk eveneens gekeken naar wat voor invloed de veranderde sfeer heeft op het team.

Een aantal docenten geeft aan een verandering op te merken in sfeer sinds de omslag zijn intrede heeft gedaan binnen de school. Van die groep lukt het niet iedereen om daar gestalte aan geven. Een enkeling merkt hierover op: *“Ehm ja ik heb er geen grip op. Het is een beetje een rare sfeer en ook omdat men weet binnen school dat er heel veel moet gebeuren en moet veranderen en er al heel veel veranderd is. Er is een andere sfeer.”*

Voor de meerderheid van de leerkrachten geldt echter dat ze die verandering wel kunnen aanduiden. De sfeer voor de omslag wordt als meer ongedwongen en gezelliger ervaren. Een docent vertelt: *“Qua gezelligheid, dat is soms iets minder. Iedereen heeft het heel druk ook. Er moet zo veel gebeuren in een korte tijd. Iedereen moet er hard tegen aan.”* Waar voorheen meer gelegenheid was om te ‘grappen en te grollen’, en zo nu en dan teamuitjes te ondernemen, is deze ruimte er nu minder. Verschillende docenten merken een verandering op in de verhouding tussen de leerkrachten:

“Ik heb minder het gevoel dat wij als een team functioneren dan dat ik het voorheen had. Ik vond dat wij als school zijnde voorheen veel meer een team waren dan dat wij nu zijn. Een team moet wel zo zijn dat het ‘ik’- overstijgend is. En bij sommige mensen staat de ‘ik’ wel heel erg hoog.”

“Ik vind ons team niet echt een team maar meer eilandjes zeg maar. (...) Ik denk dat mensen zo moe zijn van alle veranderingen dat je daardoor ook minder tijd hebt voor je collega’s om na het werk even mee te kletsen. Iedereen wilt ook naar huis. En het is best wel een heftige tijd geweest met al die veranderingen, ja je merkt een beetje afstand of zo.”

Volgens deze docenten is de sfeer veranderd doordat het teamgevoel is afgenomen. Echter, dit gevoel geldt niet voor iedereen: *“De sfeer is prima. De collega’s zijn collegiaal. Wij hebben een hele leuke sfeer op school. Absoluut. En binnen dit onderwijs moet je elkaar steunen. (...) Eigenlijk ben je een individu van een grote familie. En als je elkaar niet steunt, ja dan houdt het op. Dan moet de school maar sluiten.”*, aldus één van de docenten die wel van mening is dat de leerkrachten wel een team zijn.

Waar door enkele docenten wordt gesproken over een afgenomen teamgevoel, verwoordt een andere leerkracht de gevolgen van de verandering voor de sfeer als volgt: *“Als ik kijk naar de mentaliteit die wij voorheen hadden, dan kon je bij ons op de voordeur zien ‘welkom’. Er was gewoon veel meer humor, en nu is het allemaal veel strakker. Er staat nu toch echt een bordje ‘school’ op de deur.”*

De ‘gezellige’ sfeer, waardoor onderling veel werd gegrapt en aan vrijdagmiddagborrels werd gedaan, is zakelijker geworden. Docenten kaarten aan dat ze het door de verandering veel drukker hebben. Zoals hierboven al viel te lezen, *“er moet zo veel gebeuren in een korte tijd. Iedereen moet er hard tegen aan”*. Dit heeft als gevolg dat docenten minder contact met elkaar hebben en men minder lang blijft hangen op school dan voorheen. *“Soms is het wel alleen werken en dan gaat iedereen naar huis”*. Docenten hebben ook het gevoel hebben dat er meer druk op hen ligt:

“Het is zakelijker geworden. Minder jubelstemming, minder lolligheid. Het is zakelijker geworden, maar goed, we zitten hier niet voor een feestpartij. We zitten hier wel omdat we met bepaald werk bezig zijn. En je merkt gewoon dat iedereen op scherp staat. Je weet gewoon dat als je niet functioneert dat je in feite buiten de boot valt (...) Je moet gewoon dat doen wat er van je gevraagd wordt (...) Maar ik merk hierdoor ook wel, zoals nu

dan werk ik tot 10 over 12, dat ik denk, 'Oké en nu wegwezen'. Anders komt dit weer of dat. Je moet op een gegeven moment gewoon wegwezen want loop je over. Dat is ook een stukje zelfbescherming."

Hoewel de toegenomen druk vaker wordt benoemd ervaren docenten dit niet direct als negatief: *"Ja er is het een en ander veranderd en dat brengt dus heel veel druk met zich mee. Het vraagt om heel veel inzettingsvermogen en inlevingsvermogen van het personeel. Ja je hebt het wel over de toekomst van de school, daar wil je het wel voor doen. Het is erop of eronder bij de onderwijsinspectie."*

Het is duidelijk dat een aantal docenten van mening is dat de verandering de sfeer heeft beïnvloed. Met de verandering gaan verschillende gevolgen gepaard die tot uiting komen binnen de school en effect hebben op het team. Zo heeft een docent veel meer het gevoel kregen van *"opportunisme, lichtelijk competitie, en lichtelijk wantrouwen die ik voorheen minder opmerkte."* Waar deze woorden op doelen, wordt in het citaat van een andere leerkracht toegelicht: *"Nou ik zal je vertellen dat zowel van de directie uit als van de leerkrachten, dat er meer gecorrigeerd wordt onderling. Dus de afspraken die al stonden worden nu wat strikter nageleefd. Je merkt toch wel dat iedereen op scherp staat. En scherp in de zin van elkaar corrigeren, er is geen tijd meer voor grappen en grollen. Je moet gewoon allemaal functioneren en je wordt allemaal afgerekend. Dus in principe is het wel heel eerlijk en fair. Dat is wel heel mooi."*

Dat de beleving van een afgenomen teamgevoel en het door een docent genoemde *"lichtelijk wantrouwen"* bespreekbaar worden gemaakt, is niet geheel vreemd gezien de docenten de waarden 'vertrouwen' en 'eenheid uitstralen' beschouwen als onmisbare elementen voor het functioneren van een team. Als het gaat om vertrouwen, blijkt echter wel dat de docenten de aanwezigheid hiervan op school verschillend percipiëren. In tegenstelling tot de ene docent die zegt: *"Nou je moet elkaar vertrouwen. En dat doen we hier wel."*, geeft een andere collega juist aan: *"Nou ik vind dat je elkaar moet vertrouwen. En dat mis ik vaak."*

Het tweede punt is zoals een docent aangeeft, *"dat je ook eenheid uitstraalt met z'n allen, vooral naar de leerlingen toe. Eenduidigheid. Hoewel dat nog niet optimaal is, vind ik wel dat wij de goede kant op gaan."* Eén van de leerkrachten ervaart dit zelfs als zo een belangrijk punt dat deze van mening is dat diegene die zich niet kan verenigen met het organisatiedoel de organisatie dient te verlaten: *"Alle neuzen dezelfde kant op. En dat iedereen het met elkaar eens is, en als dat niet zo het geval is vind ik dat zij weg moeten gaan. Dat klinkt heel hard maar het is wel een feit."* Hoewel het uitstralen van eenheid belangrijk wordt gevonden, blijkt uit het bovenstaande dat de wijze waarop dit binnen de school gebeurt nog niet door iedereen op dezelfde wijze wordt ervaren.

Tot slot wordt het punt sociale vaardigheden nog aangestipt. Dit houdt in dat men communiceert, naar elkaar luistert, elkaar begrijpt en tevens oog heeft voor elkaar. Volgens een docent is dit simpelweg *"hetzelfde net als bij de kinderen. Naar elkaar luisteren en elkaar begrijpen. Dan komt het goed"*.

Weerstand

"Je ziet dat sommige leerkrachten met veel minder plezier naar hun werk gaan. Je ziet dat andere leerkrachten juist met meer plezier naar hun werk gaan. Er zijn wel grote verschillen."

Er zijn natuurlijk collega's die er heel blij mee zijn. Mensen die uiteindelijk van regeltjes houden die vinden het heerlijk. Want regels die geven zekerheden. Maar er zijn ook collega's bij die het heel erg vinden. Die eigenlijk niet op die regels gesteld zijn. Niet omdat ze de regels niet kunnen hanteren maar omdat ze denken dat het niet echt op een zorgschool past. En dat zijn dus mensen die meer in de zorgwereld willen blijven en uiteindelijk ook zeggen ja hoe leerbaar zijn onze kinderen op het moment dat ze binnenkomen van, 'dit is gebeurd en dat is gebeurd', en wij komen met boeken aanzetten."

In de voorgaande paragrafen is te lezen tot wat voor veranderingen de verschuiving in onderwijsklimaat heeft geleid en wat de leerkrachten hiervan vinden. Er kan een scheiding gemaakt worden tussen de leerkrachten die achter de verandering staan en de docenten die juist minder blij zijn met de verandering. Bovenstaand citaat geeft die verdeeldheid goed weer. Deze splitsing is door meerdere leerkrachten opgemerkt en wordt omschreven als *"de ene is voor de zorg en de andere is voor het didactische"*. Onder degenen die voor de zorg zijn, werd in het begin enige weerstand opgemerkt. Deze weerstand werd gekenmerkt door *"dat sommige collega's moeite hebben om een veranderingsproces te ondergaan en vooral de mentaliteitsverandering die daarmee gepaard gaat."* Want zoals de docent aangeeft, *"die [collega's] vinden het toch moeilijk te bevatten omdat het een oud schooltje is en het ging altijd zoals het ging en dat ging altijd wel prima. En daar worden nu allemaal eisen aan gesteld door de directie en ik denk dat er wel een aantal zijn die daar moeite mee hebben en sommigen zullen daarin mee doen en sommige zullen daarin afhaken maar we zullen moeten gaan veranderen."*

Omdat de verandering is opgelegd vanuit het ministerie van Onderwijs is het lastig voor de Mulock 2000-leerkrachten onder de verandering uit te komen. De docenten die zich echt niet met de verandering kunnen verenigen, zullen het verlaten van de school als enige mogelijkheid beschouwen in het uiten van weerstand. *"Maar het is op een gegeven moment, je kunt je blijven verzetten maar goed, dan ga je het alleen voor jezelf lastig maken en dan heb je twee opties.. Of je gaat mee en je zet je 100% of misschien 80% in, maar je gaat wel mee. Of je zegt zelf van ik stop ermee en ik ga wat anders zoeken. Dat is de enige mogelijkheid."* Een andere docent vult aan: *"Ik denk dat wij wel allemaal hebben afgesproken dat te gaan doen. En wie niet mee wilt gaan, die haakt af door een andere baan te zoeken uiteindelijk."*

Toch is het *'afhaken'* niet het enige wat de docenten zien als een vorm van weerstand. Hoewel de meerderheid aangeeft niet langer weerstand op te merken, hebben enkele docenten hier namelijk een andere mening over. Deze docenten menen dat veel collega's ontevreden zijn maar dit niet durven uit te spreken. Dit resulteert, volgens deze docenten, in *'ja-knikkerij'*. Hiermee wordt onder andere bedoeld dat enkele collega's de regels niet langer consistent naleven. Het volgende citaat illustreert deze mening: *"Ik denk dat men ja zegt, de neuzen de goede kant op, maar zelf denken van nee. Dat denk ik. Tegen sommigen afspraken zeggen mensen wel ja, maar stiekem bedoelen ze nee."* En ook: *"Soms vind ik dat ons team meer mag bespreken (..) want mensen zitten vaak te knikken maar doen ondertussen gewoon weer wat ze daarvoor deden."* Andere docenten geven juist aan wel naar directie te stappen wanneer ze ergens mee zitten: *"Ja dan denk ik in hoeverre moet ik nu zeggen van, ik ga mijn kont hier tegen gooien. Ik weet dat ik een aantal medestanders mee krijg, maar wat*

bereik je dan in feite? Als je echt tweespalt krijgt binnen een school, dan kun je net zo goed je school sluiten. Dus wat ik wel doe is de dingen waar ik niet mee eens ben, op tafel te leggen en in gesprekken met de directie uit leggen wat naar mijn gevoel beter zou kunnen zijn.”

“Soms is collegialiteit ver te zoeken. Niet iedereen helpt elkaar even goed.. en dit weet de directie ook. Dit kaart ik ook bij de directie. Ik maak het wel bespreekbaar en ook bij mijn collega’s.”

Ook het volgende citaat illustreert dat er weerstand wordt gevoeld die zich uit door als docenten elkaar onderling minder te helpen: *“Uiteindelijk is het bij ons zo dat je als team moet functioneren. De één kan niet zonder de ander dus je moet wel achter elkaar staan. Maar je ziet toch ook wel dat er heel veel weerstand is om op bepaalde momenten je handen uit te steken.”*

Theoretische analyse

De ‘teaching context’ bepaalt de manier waarop onderwezen wordt binnen een klaslokaal (Bijaard et al., 2000). De verandering naar een ‘echte’ school leidt ertoe dat docenten zich moeten voorbereiden voor een les en minder op basis van improvisatie een les kunnen indelen. Zoals zij ook aangeven: *“Je kan niet zomaar een lesje meer geven”* en *“Wij moeten nu echt onderwijs gaan geven. We moeten ons echt aanpassen”*. De oorspronkelijke ‘teaching context’ verandert voor de docenten doordat van hen andere werkzaamheden worden geëist. Doordat een teaching context wordt bepaald door de wijze waarop docenten hun professionele identiteit zien (Beijaard et al., 2000), betekent dit mede een verandering voor de bestaande identiteiten. Docenten moeten veel meer op het didactische gaan zitten en enkele leerkrachten zullen zich moeten bijscholen. Voor de ene docent heeft de verandering in werkzaamheden een grotere impact dan voor de andere. Het onderscheid in de ‘op zorggerichte’ docent en ‘op didactiek gefocuste’ docent speelt hierin een rol, gezien de waarden en opvattingen hun handelen kenmerkt en hen van elkaar scheidt. Daarnaast bepaalt het onderscheid in identiteiten mede de welwillendheid van docenten om zich aan te passen aan de nieuwe werkzaamheden. De ‘op zorggerichte docenten’ zullen naar alle waarschijnlijkheid meer moeite hebben met de aanpassingen vanwege de manier waarop zij hun identiteit ‘framen’ binnen de ‘nostalgische’ discourse. Daartegenover staat de ‘postalgische’ discourse waarin de ‘op didactiek gefocuste’ leerkrachten zich begeven.

Docenten ontlenen hun professionele identiteit vaak aan de wijze waarop zij hun baan definiëren binnen de professionele context (Day et al., 2006). Dit wordt aangeduid met de ‘professionele rol’ (Briggs, 2007). Binnen de Mulock 2000 is te zien dat enkele leerkrachten een andere professionele rol moeten aannemen vanwege de verandering in werkcontext. Beijaard et al. (2000) spreken hier over rolopvattingen waarvan de pedagogische expert en de didactische expert binnen de Mulock 2000 van toepassing zijn.

De school heeft met ingang van dit schooljaar het pedagogisch onderwijsklimaat verlegd naar een didactisch onderwijsklimaat. Onder de docenten is te zien dat degenen die zichzelf overwegend als een pedagogische expert beschouwden afstand (moeten) nemen van deze rol en meer als een didactisch expert dienen op te treden. Zoals docenten het zelf aangeven: *“Nou ja meer, je bent wel meer de didacticus zeg maar.”* En: *“Ik moet me echt niet zo betrokken gaan voelen bij het gedrag van het kind (..) Ik denk dat ik strenger moet worden.”*

De verandering in context leidt dus tot een veranderde rol. Dit kan van invloed zijn op de bestaande identiteiten van enkele docenten.

Docenten vertellen verhalen over zichzelf: *“Ik voelde me niet alleen als een docent maar ook als een moeder. En ik denk dat die rol van moeder zijn, die moet ik echt heel veel gaan verminderen.”* En: *“Ik ben echt een zorgjuf en ik vind wel dat ik meer een lesboer moet zijn”*. Door deze roloppvattingen uit te drukken, kan worden opgemaakt dat een identiteit zowel een sociaal product als discursief product is. Kunda (2006) stelt namelijk dat een identiteit mede tot stand komt door *‘self-awareness’, ‘self-management’* en *‘self display’* binnen een context waar sociale interactie plaatsvindt. De drie genoemde aspecten bepalen dat een identiteit wordt gevormd en hervormd doordat een identiteit zich continu in een interactief proces bevindt. Twee leerkrachten hebben zich gevormd, één tot een *‘moeder en docent’*, en de ander tot een *‘zorgjuf’*. Echter omdat identiteit onder invloed staat van sociale interacties, is te zien dat hun identiteiten naar gelang de tijd moeten worden hervormd. Zoals de docente aangeeft: *“Ik ben echt een zorgjuf en ik vind wel dat ik meer een lesboer moet zijn”*. Identiteit kan daarnaast als een discursief product gezien worden. Door gebruik te maken van de discourses waarin de leerkrachten zich begeven, zijn de docenten in staat aan te geven wie zij zijn: *“Die rol van moeder zijn”* en *“Ik ben echt een zorgjuf”*, of wie zij juist willen niet zijn: *“Ik vind wel dat ik meer een lesboer moet zijn en veel woorden moet gebruiken als ‘moet’*. En als leerlingen ergens een hekel aan hebben is het woord *‘moet’* en ik heb daar zelf ook moeite mee.” Deze uitspraken komen voort uit de pedagogische discourse waarin zij zich begeven. Door deze discourse in kaart te brengen is het mogelijk de roloppvatting te begrijpen. Volgens Cohen (2008) zijn de discourses waarin docenten deelnemen en produceren het resultaat van een docent zijn/haar rol. De volgende definitie van identiteit als discursief product is zodoende passend: *“Identity is seen as a casting and recasting of our ‘selves’ through discursive practice. It is shaped by the ‘self’ aspects of identity and the discourses to which they relate.”* (Watson, 2008: 125).

De sfeer valt ook onder de *‘teaching context’* (Beijaard et al., 2000). Volgens sommige docenten heerste er een gezelligere sfeer voor de transitie naar een didactisch onderwijsklimaat. Deze gezellige sfeer is verruild voor een zakelijkere sfeer waardoor docenten minder sociale interactie hebben. Door de nieuwe zakelijke sfeer is het teamgevoel afgenomen, is er minder tijd voor humor, *‘grollen en grappen’*, en bestaat er een toenemend gevoel van controle. Met als resultaat dat de waarden *‘eenheid uitstralen’* en *‘vertrouwen’* zijn aangetast. Als laatst blijkt dat er minder tijd is voor de waarde *‘humor’* terwijl docenten dit als een belangrijke waarde achten voor het zijn van een goede docent (zie paragraaf *‘Een goede docent volgens de Mulock 2000-docenten’*). Omdat de sfeer een onderdeel is van een *‘teaching context’*, heeft een verandering in sfeer mede invloed op de professionele identiteit van de docenten.

In de paragraaf *‘weerstand’* is te lezen dat enkele leerkrachten weerstand opmerkten onder de *‘zorggerichte’* docenten die moeite hebben met de verandering. Het is niet vreemd dat deze *‘op zorg gerichte’* docenten mogelijk weerstand hebben geboden, aangezien de omslag voor deze docenten de grootste impact heeft. Zij hebben het beroep gekozen vanwege het *‘sterk zorgende’* karakter van de school en de autonomie om op eigen wijze hun lessen in te delen. Zowel hun autonomie als hun professionele identiteit worden door de nieuwe situatie

bedreigd. Deze twee aspecten, het gevoel van afgenomen autonomie en een bedreigde identiteit, vormen volgens Morrill, Zao en Rao (2003) een reden voor weerstand. Enkele vormen van weerstand zijn toepasbaar op de situatie binnen de Mulock 2000. Allereerst de 'exit' optie: Gezien de verandering door overheidswege is vastgesteld, is 'exit' vrijwel de enige manier om volledig onder de verandering uit te komen. Degenen die voor exit kiezen, maken hun onvrede over de toestand duidelijk door de organisatie te verlaten. Ten tweede zijn vormen van sabotage en 'neglect' te zien. Er wordt niet direct onvrede geuit naar de directie of collega's toe, maar de onvrede resulteert in 'neglect'/'sabotage door bedrog'/'versoepeling van het werk'. De onvrede komt indirect op twee manieren tot uiting: 1) Non-coöperatie met betrekking tot regels en procedures, door de respondenten ook wel aangeduid als 'ja-knikkerij', en 2) Weerstand om op bepaalde momenten je handen uit te steken. Deze vormen van weerstand kunnen ook omschreven worden als passief gedrag (Farrell, 1983).

Ook voice, als vorm van weerstand, is terug te zien in de organisatie. Voice vindt plaats op verticaal niveau, zoals enkele docenten aangeven door 'zaken bij de directie neer te leggen'. De tegengeluiden verkregen uit de interviews kunnen worden beschouwd als horizontale voice. De door Hirschman (1970) beschreven 'general protest' is van toepassing doordat docenten hun frustraties richten op 'anyone who cares to listen', in dit geval voldoet de interviewer (ik) aan die 'anyone'. De 'voices' die tijdens de interviews zijn geuit hebben een expressieve functie omdat deze voice niet gericht is op de organisatie om haar te attenderen op haar falen. De docenten die aangeven zaken wel bespreekbaar te maken met de directie, daarvan heeft hun voice een instrumentele functie. Zij zijn gericht op de situatie waarover zij ontevreden zijn, te verbeteren.

Tot slot is hier sprake van wat Dowding et al. (2000) noemen 'group loyalty'. Allereerst is 'group loyalty' terug te zien in de frustraties die tijdens de interviews zijn geuit. Ondanks de frustraties hebben docenten niet voor exit gekozen. Daarnaast blijkt 'group loyalty' uit de volgende citaat: "Ik weet dat ik een aantal medestanders mee krijg, maar wat bereik je dan in feite?" Als je echt tweespalt krijgt binnen een school, dan kun je net zo goed je school sluiten. Dus wat ik wel doe is de dingen waar ik niet mee eens ben, op tafel te leggen en in gesprekken met de directie uit te leggen wat naar mijn gevoel beter zou kunnen zijn." Deze leerkracht heeft, ondanks dat hij zeker is dat hij tot een 'collective voice' kan komen, niet besloten om deze voice optie niet te ondernemen vanwege de tweespalt die zou ontstaan binnen school. Voor zowel deze leerkracht als de andere docenten die hun onvrede tijdens interviews hebben geuit, geldt dat ze loyaal blijven aan de Mulock 2000 omdat ze zich sterk identificeren en verbonden voelen met de school.

4.4 De visie van de Mulock 2000-docenten na de verschuiving

Zoals in de voorgaande twee paragrafen staat beschreven, heeft de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat veel gevolgen met zich meegebracht. Het is van invloed geweest op het onderwijs en hiermee op het werk van een docent op de speciale school. Daarnaast heeft de verandering invloed gehad op de werkbeleving, de sfeer en het team van de Mulock 2000. In deze paragraaf zullen de thema's uit paragraaf 5.1 in verband worden gebracht met de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat. Dit houdt in dat er wordt gekeken naar de manier waarop de invloeden van de verschuiving zich verhouden tot de ideeën over

een goede docent, goed onderwijs en het werk van de Mulock 2000-docenten. De bespreking van het laatstgenoemde aspect – het werk van de docenten -, is ondergebracht onder de vraag of de leerkrachten in de huidige omstandigheden opnieuw voor dit werk zouden kiezen.

Van 'zorgschool' naar 'leerschool' een belemmering voor het docentschap?

Uit de reacties op de vraag of de nieuwe focus op didactiek de respondenten belemmert om een goede docent te zijn, blijkt dat er drie kampen zijn te onderscheiden. De eerste groep ervaart de verschuiving als een belemmering voor zijn of haar vak. Deze groep bestaat uit de 'op zorg gerichte' docenten. Zoals in de eerste paragraaf is te lezen, verstaan zij onder een goede leerkracht voornamelijk het schenken van aandacht aan het pedagogische aspect. Dit aspect is volgens hen belangrijk op dit type school. Omdat de nadruk op zorg verdwijnt, zijn deze docenten van mening dat zij worden beperkt een goede docent te kunnen zijn. *"Ehm ja want je kunt uiteindelijk veel minder zorg bieden. Dus dat vind ik wel een beperking. Ook al zie je dat iemand heel langzaam wegzakt en de leerling heel ongelukkig wordt. Dan heb je niet de tijd en de middelen om dat kind uit die slop te trekken."*

Het overgrote deel van de docenten stelt zich neutraal op en geeft aan dat de verandering geen invloed heeft op het functioneren als docent. Een argument hiervoor is dat een goede docent in hun ogen met een verandering om kunnen gaan. *"Ik denk dat een goede docent.. Die krijgt misschien invloeden van buitenaf, maar die kunnen hem nooit veranderen. Die kunnen hem niet slechter maken, alleen maar positiever. Niet andersom."*

Daarnaast zijn er enkele leerkrachten, die sterk zijn gefocust op didactiek, van mening dat de verandering wel degelijk leidt tot het zijn van een betere docent. In de nieuwe situatie worden handvatten uitgereikt die houvast en structuur bieden, niet alleen voor de docenten maar ook voor de leerlingen. *"Nou het maakt je absoluut wel een betere docent. Voor jezelf is er ook veel meer structuur en ik denk dat iedereen dat wel nodig heeft."*

De betekenis van 'zorgschool' naar 'leerschool' voor het onderwijs

Opvallend is dat de groep die kritischer staat tegenover de transitie naar een didactisch onderwijsklimaat aangeeft dat zij het wel degelijk een goede zaak vindt dat het didactische gedeelte wordt aangepakt. Want, zoals een leerkracht uit deze groep aangeeft: *"Ik denk wel dat als je kijkt naar vervolgopleidingen en wat kinderen nog later willen gaan doen dan denk ik dat het heel belangrijk is de didactiek ook echt aan te pakken. En niet te houden zoals het vroeger was. Want ik schaam me nu soms wel voor wat we in de klas doen. Dat ik denk van ja, dit kan ik eigenlijk niet eens gaan verkopen. Als een ouder vraagt van wat doet mijn kind, dan ben ik niet trots op wat wij doen. Dus dat vind ik een hele goede verandering. Ja."* Maar vervolgens vertelt de respondent verder: *"Nee dit is niet ideaal nee. Ik denk een combi van het nieuwe en het oude. Toch de zorg want daar begint het mee in mijn ogen en dan de zorg bieden in combinatie met meer didactiek."*

Uiteindelijk leidt de nieuwe situatie volgens deze groep dus niet tot beter onderwijs omdat er een te grote nadruk komt te liggen op didactiek waarbij het zorggedeelte wordt vergeten. *"Mits je niet doorschiet wel ja. Dat wel. Het is altijd goed om even voor scherp gesteld te worden. Dat kan geen kwaad. Maar een focus met oogkleppen met alleen een focus op didactiek, leidt uiteindelijk niet tot beter onderwijs."*

Een tweede opvallende punt is dat binnen de groep die wel positief is over de verandering, een meerderheid bestaat die eveneens pleit voor een balans op deze school. Ook in hun ogen leidt het aanpakken van didactiek niet vanzelfsprekend tot beter onderwijs. *“Nee een balans dus. Je moet ze alle twee in de gaten houden. (...) Eigenlijk moet het didactische niet een enorme doorslag zijn naar de ene kant en het pedagogische ook niet naar de ene kant, het moet een balans zijn zodat het beide ondersteunt. Je kan nooit alleen maar lesboer zijn. Dat gaat in het speciaal onderwijs niet.”*

Beide groepen zien het als een goede zaak dat de didactiek wordt aangesterkt op school. Wanneer de meeste docenten dit echter doortrekken naar het ‘speciale karakter’ van de Mulock 2000, menen zij dat het zorggedeelte niet moet worden vergeten:

“Het zou in feite zo moeten zijn dat zowel zorg als leren 50/50 is. Want met leren kun je de leerling iets aanbieden, een toekomst, maar als het accent zo sterk veranderd is dat je uiteindelijk niet naar die zorg kan kijken, dan komt de leerling alsnog niet aan leren toe.”

Eén van docenten spreekt zijn angst uit ondanks dat hij achter de verandering staat: *“Nou ik denk zeker dat het beter onderwijs wordt. Maar ja in mijn ogen is het zorggedeelte nog steeds van even groot belang bij deze kinderen dus ik ben bang dat als het niet goed gaat dat toch een heleboel kinderen buiten de boot zullen vallen. En de ellende is dat je nog steeds een ZMOK school bent maar dan zonder dat zorggedeelte. Dat is het meest lastige aan het hele verhaal. Ik begrijp dat kinderen goed onderwijs moeten hebben. Daar ben ik ook voorstander van. Daarom sta ik ook helemaal achter het verhaal maar ik ben dat het zorggedeelte zo ver aan de kant geschoven word dat er van een echte ZMOK school weinig overblijft.”*

Toch is er ook een enkeling die wel overtuigd is dat de nieuwe situatie leidt tot beter onderwijs. *“Sowieso. Want je bent meer betrokken bij het hele proces. Echt betrokken bij het proces. Je ziet ze ook de stappen maken.”* Een tweede docent vult aan: *“Ik denk dat dit uiteindelijk wel betere insteek is ja (..) Uiteindelijk moet je de leerling wel uitdagen met iets. Dan moet je goed onderwijs hebben met een goed programma wat gestructureerd is.”*

Opnieuw dit werk?

Voor het overgrote deel van de Mulock 2000-leerkrachten blijken de gevolgen van de verandering niet een zodanig negatief effect te hebben op hun werkbeleving dat zij niet meer achter de keuze voor hun werk staan. Als voornaamste reden wordt aangegeven dat de verandering de specifieke doelgroep niet beïnvloedt; de Mulock 2000 blijft een speciaal voortgezet onderwijschool voor kinderen met een stoornis. En juist deze leerlingen met een stoornis zorgen ervoor dat de leerkrachten hun werk leuk vinden (zie paragraaf ‘De visie van de Mulock 2000-docenten op hun werk’.) *“Wij blijven gewoon een zorgschool met een onderwijsdoeleind. Zo is het. Dat blijft zo want deze kinderen hebben zorg en aandacht nodig. Wij hebben speciale kinderen, dus je kunt het zo mooi maken als je vindt, maar het blijven speciale kinderen.”*

Slechts een minderheid van de leerkrachten geeft aan hun twijfels te hebben of zij opnieuw voor dit werk zouden kiezen. Het zijn voornamelijk de ‘op zorggerichte’ docenten die deze groep vormen. Dit is te verklaren doordat door hen de impact van de verschuiving het zwaarst worden gevoeld. De focus is immers verlegd naar een didactisch, onderwijskundige insteek. Waar zij voorheen veel vrijheid hadden hun lessen in te delen en de lessen

overwegend op te vullen met 'zorg', ervaren zij nu het gevoel te hebben dat geleidelijk aan steeds meer van hen wordt afgenomen vanwege een aantal vastgelegde kaders waar zij zich aan dienen te houden: *"Ehm ja heel wisselend, aan de ene kant zoals ik ook al zei heb ik het gevoel dat alles afgenomen wordt. Ik had het altijd ontzettend naar mijn zin hier, juist omdat het een zorgschool was, daar heb ik ook voor gekozen, en ja daar dan toch aan twijfelen van is een leerschool nou echt iets voor mij weet je wel met al die strakke regeltjes en ja. Ik vond het hier gewoon zo mooi dat je zoveel ruimte had zeg maar, dat vond ik juist het mooiste. En die ruimte is er niet meer. Nu nog wel een beetje maar straks niet meer in de toekomst. (...) Als er nu een vacature is voor een volledige zorgschool en leerschool, dan kies ik toch voor de zorgschool."*

De omslag van een 'zorgschool' naar 'leerschool' heeft een dusdanig impact op hun werkbeleving en daarmee werkplezier dat deze 'zorg' docenten aangeven mogelijk niet opnieuw voor dit werk te kiezen:

"Ik heb diverse keren op het punt gestaan om naar een andere school te gaan. Dit is niet hetgeen wat mij motiveert om te werken. Nu is het echt lesboer zijn.(..) Mijn enige reden dat ik op dit moment nog hier ben is dat ik niet wil dat deze school verdwijnt. Dus ik probeer wel zoveel inzet te tonen dat ik kan zeggen, ik ga er wel voor en ik ga het niet tackelen of zo. Ik ga wel met de verandering mee. Maar als ik zou kunnen kiezen, als ik een sollicitatiegesprek zou hebben hier en hier rondlopen, zou ik denken: Nou nee."

"Nou jawel, misschien wel specifiek voor mij omdat ik denk dat mijn speciale kant hier niet ligt en dat je dan toch een plek gaat kiezen waar jouw pedagogische kwaliteiten nog meer uit de verf komen. Waar dat ook moge zijn. Dus ja dat weet ik niet. Maar je moet het wel een kans geven. (...) Maar ja ik kom niet minder positief naar mijn werk dan daarvoor. Alleen wel, de veranderende rol, ja daar kan je op een gegeven afvragen is die het beste op dit moment waar ik het meeste uit mezelf kan halen of niet. En dan kan het zijn dat je er achter komt, en dat heeft dan niets met deze school te maken, maar dan kun je erachter komen dat dit helemaal niet meer bij je past. Dat zou kunnen. En dat is een reden om als dan als je erachter bent, om te zeggen van ja dan moet ik verder gaan kijken."

Theoretische analyse

Uit de resultaten valt op te maken dat enkel de op 'zorg gerichte' docenten zich belemmerd voelen in het zijn van een goede docent. Dit gevoel is te verklaren wegens de grote waarde die zij toekennen aan zorg. De pedagogische discourse waarin deze leerkrachten zich begeven die mede hun professionele identiteit vormt, bepaalt hun opvattingen over zorg. Onder zorg verstaan zij voornamelijk het bieden van een luisterend oor. Omdat in de nieuwe situatie de zorg echter op de achtergrond treedt, ervaren deze docenten een beperking en vervreemding van hun handelen in waarden. Hun professionele identiteit wordt hierdoor ook aangetast aangezien hun identiteit minder tot uiting kan komen. Logisch is dat deze docenten deelnemen aan de 'nostalgische' discourse en hun identiteit framen in termen van 'good past vs. bad present' (Ybema, 2010). De nieuwe organisatieomstandigheden leiden er toe dat de betekenissen van deze leerkrachten veranderen, hiermee wordt nogmaals duidelijk dat de professionele identiteit van docenten als dynamisch kunnen worden beschouwd.

Zoals eerder is vermeld, staan discoursen voor *“an ensemble of ideas, concepts and categories through which meaning is given to social social phenoma”* (Hajer, 2007:66). Deze discoursen communiceren bepaalde perspectieven in termen van wat juist en wenselijk is. Onder de docenten is te zien dat hoewel zij geëngageerd zijn in twee verschillende discoursen, de pedagogische en didactische discourse, zij wel dezelfde opvatting hebben over wat wenselijk is betreffende het (nieuwe) onderwijs op de Mulock 2000. Ondanks hun verschil in opvattingen over wat goed onderwijs is (zie paragraaf 5.1), meent de meerderheid van de docenten dat het ‘nieuwe’ onderwijs niet vanzelfsprekend leidt tot beter onderwijs op deze school vanwege de speciale doelgroep. De eensgezindheid kan worden verklaard door de eerder genoemde *‘unity of purpose’* die de docenten hebben, namelijk het belang van de leerling staat voorop. Wat verondersteld kan worden, is dat deze focus de leerkrachten bindt ondanks de verschillen in hun professionele identiteit.

Toewijding en motivatie worden beschouwd als de beweegredenen voor docenten om voor het beroep te kiezen, toegewijd te blijven of anders de baan te verlaten. *“A sense of professional identity”* draagt bij aan die toewijding, motivatie en daarnaast werktevredenheid van docenten (Day et al., 2003; Flores & Day, 2007). Van de ‘op zorg gerichte’ docenten die aangeven onder de huidige omstandigheden niet voor dit werk te zullen kiezen, kan worden opgemaakt dat hun toewijding en motivatie door de verandering in context is afgenomen. De mate van toewijding wordt bepaald door de opvattingen en waarden die binnen de professionele identiteit centraal staan. Deze groep heeft de waarde zorg hoog staan wat resulteert in de opvatting dat goed onderwijs het bieden van een luisterend oor is en een goede docent contacten aangaat met de leerlingen (zie paragraaf 5.1). In het nieuwe onderwijsklimaat waar onderwijs en didactiek centraal staan, komen deze waarden en opvattingen minder tot uitdrukking. Van de docenten wordt een andere houding gevraagd. Hierdoor worden de oorspronkelijke waarden en opvattingen aangetast en komt de professionele identiteit van deze docenten onder druk te staan: *“Dit is niet hetgeen wat mij motiveert om te werken. Nu is het echt lesboer zijn.”* Dit citaat geeft weer welke identiteit er volgens de leerkracht van hem wordt verwacht, hetgeen afwijkt van wat de docent in eerste instantie is en wilt zijn. Als gevolg hiervan neemt een belangrijk waarde ten aanzien van het werkaspect af (zie paragraaf 5.1), namelijk ‘werkplezier’. Deze verandering in context maakt de identiteit van deze docent dus instabiel waardoor een gevoel van vervreemding ontstaat van zijn oorspronkelijke waarden en opvattingen. De toewijding en motivatie voor het werk neemt af met als gevolg dat het voor docenten niet langer mogelijk is hun identiteit te verzoenen met hun werk (Day et al., 2006). *“Nou jawel, misschien wel specifiek voor mij omdat ik denk dat mijn speciale kant hier niet ligt en dat je dan toch een plek gaat kiezen waar jouw pedagogische kwaliteiten nog meer uit de verf komen”*. Voor het overgrote deel van de docenten is de verandering niet groot genoeg geweest dat zij vervreemd zijn van hun waarden, opvattingen en institutie.

5. CONCLUSIE

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Het onderzoek heeft plaatsgevonden op basis van de volgende onderzoeksvraag: *“Wat voor betekenis geven de Mulock 2000-docenten aan de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat en hoe verhoudt de verandering zich tot hun professionele identiteit?”*

Allereerst zal ik ingaan op de verschillende betekenissen die de Mulock 2000-docenten geven aan de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat. Hierin kan grofweg een onderscheid worden gemaakt tussen een meerderheid docenten die voor de verandering zijn, en een minderheid die kritischer tegenover de verandering staat. De meerderheid docenten die voor de verandering is, wordt overwegend gevormd door de docenten die meer zijn gericht op het didactische gedeelte. Zij associëren goed onderwijs als het creëren van een uitdagende leeromgeving waarbinnen leerlingen uitgedaagd worden de stof eigen te maken. De benaming ‘zorgschool’ staat in hun ogen voor het bieden van kansen aan leerlingen. De gedragsproblemen van de leerlingen vormen hierbij geen excuus om niet te leren op school. De verandering wordt als positief beschouwd omdat het onderwijs gestructureerd is en er een stevige lesprogramma staat. De tweede groep docenten associeert goed onderwijs met het ‘zorgende’ aspect van de school. Goed onderwijs is het creëren van een passend en veilig klimaat waarbinnen de docent de leerling weet aan te voelen en een luisterend oor wordt geboden. De wijze waarop zij goed onderwijs zien, vormt mede hun visie op wat een zorgschool inhoudt. Deze leerkrachten menen dat het enkel gefocust zijn op onderwijs niet voor deze kinderen werken. Om die reden beschouwen zij de verandering als minder positief.

Deze verschillen in mening van de leerkrachten kunnen verklaard worden middels discoursen. Een onderscheid kan gemaakt worden tussen de ‘pedagogische’ discourse en de ‘didactische’ discourse. Een discourse wordt gevormd door gedeelde waarden en opvattingen van individuen, alsmede door taal en context die van invloed zijn op de opvattingen en waarden (Dukes, 2006). Een discourse biedt perspectieven op de wereld in termen van wat juist is, wenselijk en normaal (Gee, 2005). Daarnaast is het bepalend voor de manier waarop we denken, praten en handelen in bepaalde contexten (Tietze et al., 2003). De leerkrachten die de waarde ‘zorg’ hoog hebben staan nemen deel aan de pedagogische discourse. De didactische discourse wordt gevormd door de docenten die didactiek belangrijker achten. De discoursen waarin de docenten zich begeven leiden ertoe dat zij verschillen in opvatting over wat goed onderwijs is, alsmede de definitie van een zorgschool. Dit leidt eveneens tot verschil in betekenisgeving aan de verandering van onderwijsklimaat. Ondanks de verdeling van discoursen en hierdoor hun verschil in opvatting over wat goed onderwijs is, geven de docenten dezelfde betekenis aan wat voor onderwijs wenselijk is op deze school. Beide groepen menen namelijk dat het enkel gefocust zijn op didactiek niet vanzelfsprekend leidt tot beter onderwijs. In plaats daarvan zou er een balans van beide onderwijsklimaten moeten zijn.

Tot slot geven een aantal Mulock 2000-docenten betekenis aan de verandering door verschillende vormen van weerstand te bieden. De optie ‘exit’ wordt als enige optie gezien

om volledig onder de verandering uit te komen. Exit staat voor het verlaten van de organisatie en wordt gekozen wanneer organisatieleden zich niet kunnen verenigen met de nieuwe situatie (Hirschman, 1970). Voor exit is nog niet gekozen, voice daarentegen wel. In het geval van voice wordt onvrede geuit op horizontaal of verticaal niveau. Een aantal leerkrachten hebben gebruik gemaakt van 'vertical voice' (O'Donnel, 1986 in Dowding et al., 2000) door hun onvrede en frustraties neer te leggen bij de directie van de school. Daarnaast zijn er enkele leraren geweest die hun onvrede hebben geuit tijdens interviews, hiermee is gebruik gemaakt van 'horizontal voice'. De onvrede betreft niet alleen de veranderingen die de omslag van onderwijsklimaat met zich meebrengt, maar ook het door enkele collega's vertoonde 'passief gedrag' (Farrel, 1983). Enkele leerkrachten zijn van mening dat een aantal collega's hun onvrede indirect uiten door zich niet aan de regels te houden en weerstand hebben om op bepaalde momenten hun handen uit te steken. Door het vertonen van passief gedrag is gebruik gemaakt van 'neglect' (Fleming, 2008); 'sabotage door bedrog' (Morris et al., 2003); 'versoepeling van het werk' (Ambrose et al., 2002). Hoewel er een aantal leerkrachten betekenis geven aan de verandering door kritiek te uiten en passief gedrag te vertonen, is er in dit geval ook sprake van 'group loyalty' (Dowding et al., 2000). Immers kiezen zij ervoor, ondanks hun onvrede, bij de Mulock 2000 te blijven.

Het verschil in betekenisgeving van de docenten leidt ertoe dat een tweedeling is op te merken onder de docenten. Deze tweedeling is ontstaan door de pedagogische en didactische discourse waarin de docenten zich begeven. Door het in kaart brengen van deze discoursen is er inzicht verkregen in de professionele identiteiten binnen de Mulock 2000. Gezien een discourse wordt beschouwd als "specific systems of meaning which form the identities of subjects and objects" (Howarth 2000, in Van den Brink & Metzke, 2006: 15), zijn deze van invloed op de totstandkoming van de identiteit van leerkrachten. Een onderscheid kan worden gemaakt tussen een professionele identiteit waarbij zorg hoog in het vaandel staat en een identiteit waarbij oog is voor de kinderen maar didactiek belangrijker wordt gevonden. Deze identiteiten zijn aan te duiden als een 'op zorggerichte' docent en een 'op didactiek gefocuste docent'. De professionele identiteit van een docent staat centraal voor de opvattingen en waarden die hun 'commitment' en handelingen leiden binnen een klaslokaal (Day et al., 2006; Cohen, 2008). Er wordt van uit gegaan dat deze professionele identiteit dynamisch omdat een identiteit wordt gevormd en hervormd door interacties met anderen binnen de professionele context waarbij de context van grote invloed is op de professionele identiteit van een docent (Beijaard, 1995 in Day et al., 2006; Olsen, 2008). Een verandering in context maakt een identiteit instabiel doordat de factoren die de professionele identiteit vormen in beroering komen door de veranderde context. Deze factoren bestaan respectievelijk uit discourse, roloppvatting, emoties en waarden.

De impact van de verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar didactisch onderwijsklimaat voelt het zwaarst aan voor de docenten die zich in de pedagogische discourse bevinden. Een discourse wordt gevormd door gedeelde opvattingen en waarden en dient daarnaast als een 'framing device' (Tietze et al., 2003). Deze framing device bepaalt eveneens het handelen en denken van een docent. De 'op zorggerichte' docenten verstaan onder zorg voornamelijk het bieden van een luisterend oor. In de nieuwe situatie treedt het zorgende aspect echter op de achtergrond waardoor deze docenten een beperking voelen in hun handelen en waarden. Gezien hun discourse minder tot uiting kan

komen, wordt hiermee ook hun professionele identiteit aangetast. Deze 'op zorggerichte' docenten *framen* de 'oude' en 'nieuwe' identiteit dan ook door waarde toe te kennen aan een bepaalde periode van tijd in termen van een *'good past vs. bad present'* (Ybema, 2010). Zij zien de toekomst somber in voor de leerling doordat het zorgende aspect naar de achtergrond treedt. Hierdoor verkeren zij in een, zoals Ybema (2010) het noemt, 'nostalgische' discourse. De 'op didactiek gefocuste' docenten zijn juist blij met de omslag en zien in de nieuwe situatie veel meer mogelijkheden voor de leerlingen om zich te ontwikkelen. Deze leerkrachten *framen* de 'oude' en 'nieuwe' identiteit in termen van *'bad present vs. great future'* waardoor zij zich in de 'postalgische' discourse begeven.

De *'teaching context'* bepaalt de manier waarop onderwezen wordt binnen een klaslokaal (Beijaard et al., 2000). De verandering in onderwijsklimaat leidt ertoe dat de oorspronkelijk *'teaching context'* verandert doordat er andere werkzaamheden worden vereist van de docenten. Zij moeten veel meer op het didactische gedeelte gaan zitten en enkele leerkrachten moeten zich bijscholen. De veranderde werkzaamheden gaan gepaard met een veranderde rol. De 'professionele rol' staat voor de wijze waarop docenten hun professie definiëren binnen de professionele context (Day et al., 2006). Het onderscheid in professionele identiteiten bepaalt dat de impact voor de ene docent groter is dan de ander. Daarnaast is de professionele identiteit van invloed op de welwillendheid van docenten om zich aan te passen aan de nieuwe werkzaamheden. De docenten die zichzelf overwegend als een 'pedagogische' expert beschouwden (Beijaard et al., 2000), dienen afstand te nemen van deze rol en meer als een 'didactisch expert' op te treden. Een aantal van de 'op zorggerichte' docenten ervaren hierdoor dat zij veel meer een *'lesboer'* moeten zijn. Uit dit voorgaande kan worden geconcludeerd dat deze docenten zich veel meer gedwongen voelen als een didactische expert op te treden dan de 'op didactiek gefocuste' docenten. Doordat leerkrachten verhalen vertellen over wie zij zijn, en over wie zij niet willen zijn, kan opgemaakt worden dat identiteit discursief is en tot via een communicatieve handeling tot uiting komt: *"Identity is seen as a casting and recasting of our 'selves' through discursive practice. It is shaped by the 'self' aspects of identity and the discourses to which they relate. (...) Telling stories is, in an important sense, 'doing identity work'."* (Watson, 2008, 125).

De verandering is van invloed op de emoties van de leerkrachten die binnen de veranderde context gegeneerd worden. In tegenstelling tot de 'op zorggerichte' docenten die aangeven bezorgd te zijn of een 'leerschool' passend is voor de leerlingen, ervaren de 'op didactiek gefocuste' docenten juist blijdschap. Het blijdschap van de 'op didactiek gefocuste' docenten is tot stand gekomen omdat zij meer mogelijkheden zien het onderwijzen te verbeteren en de verandering hiermee in hun ogen de leerling ten goede komt. De bezorgdheid van de 'op zorggerichte' docenten leidt er toe dat zij zich belemmerd voelen in het zijn van een goede docent. Hun professionele identiteit komt namelijk minder tot uiting nu zij minder naar de problematiek van het kind mogen kijken. Deze emoties van bezorgdheid en blijdschap komen voort uit een *'unity of purpose'* (Briggs, 2007), namelijk het belang van de leerling staat centraal. Deze *'unity of purpose'* neemt echter niet weg dat beide partijen verschillende betekenissen aan de verandering hangen en de verandering zich op een andere manier verhoudt tot hun professionele identiteit.

Waarden worden beschouwd als fundamentele elementen van een professionele identiteit en worden als belangrijk ervaren in het beïnvloeden van de *'commitment'* en handelingen binnen een klaslokaal (Day et al., 2006; Cohen, 2008). Naast de belangrijkste

waarden 'zorg' en 'didactiek' die het verschil vormen in de professionele identiteiten, hanteren de docenten een aantal gedeelde waarden met betrekking tot het functioneren van een team. 'Vertrouwen' en 'eenheid uitstralen' vormen die gedeelde waarden. Onder de docenten is op te merken dat de verschuiving van onderwijsklimaat van invloed is geweest op de genoemde waarden. De invloed is terug te zien in de verandering in sfeer onderling. De gezellige, ongedwongen sfeer voor de verandering heeft plaatsgemaakt voor een zakelijkere sfeer waar onderling meer gecontroleerd en gecorrigeerd wordt. De leerkrachten geven aan minder tijd voor gezelligheid te hebben en merken daarnaast op dat informele contactmomenten met docenten is afgenomen. Het resultaat van deze verandering in sfeer leidt er toe dat de waarden 'eenheid uitstralen' en 'vertrouwen' voor sommige docenten zijn aangetast. De 'sfeer' valt onder de *'teaching context'* (Beijaard et al., 2000) en is mede bepalend voor een bepaalde manier van werken en omgang met elkaar. Een verandering in sfeer leidt hierdoor ook tot een vervreemding van de oorspronkelijke waarden van docenten en aantasting van hun professionele identiteit.

Tot slot zijn er een aantal gedeelde waarden met betrekking tot de belangrijke werkaspecten. Deze waarden zijn werkplezier, contacten met de leerlingen en een gevoel van vertrouwen in de bekwaamheid van docenten. Bij het bespreken van deze waarden keert de scheiding in professionele identiteiten terug. Voor de 'op zorggerichte' docenten zijn de veranderingen die de verschuiving met zich teweeg hebben gebracht van zo'n grote invloed dat alle drie de waarden voor hun gevoel zijn aangetast. Deze leerkrachten geven aan minder werkplezier te hebben dan voorheen. Hoewel contacten aangaan met de leerlingen nog wel mogelijk is in het nieuwe onderwijsklimaat, is dit niet het contact dat zij willen en gewend zijn. Het aanvoelen van een kind en daar naar luisteren is hetgeen wat zij belangrijk vinden. Dit betekent dus niet de zogenoemde 'didacticus' en 'lesboer' zijn die van hen wordt verwacht. Als laatst is eveneens het gevoel van vertrouwen geschaad vanwege de zakelijkere sfeer waar onderling meer gecontroleerd en gecorrigeerd wordt. Doordat alle waarden bij elkaar opgeteld minder tot uiting kunnen komen, heeft dit als gevolg dat hun toewijding voor het vak is verstoord. Voor deze 'op zorggerichte' docenten heeft de verandering een dusdanig impact op de factoren die hun professionele identiteit vormgeven dat zij vervreemd worden van hun oorspronkelijke waarden en opvattingen. Het gevolg van deze vervreemding is dat het voor deze docenten niet langer mogelijk is hun identiteit te verzoenen met hun werk en zij aangeven mogelijk niet opnieuw voor dit werk te kiezen. Voor de 'op didactiek gefocuste' docenten is de veranderde context echter niet groot genoeg geweest om hun toewijding voor het vak te verliezen. Zij hebben minder moeite met het uiten van hun identiteit in de nieuwe context en zijn welwillender hun identiteit te hervormen. Hierdoor behouden deze docenten hun toewijding voor het vak en zouden zij onder de huidige omstandigheden opnieuw voor dit werk kiezen.

6. AANBEVELINGEN

Op basis van het onderzoek zijn een vijftal aanbevelingen geformuleerd.

I) Bevorder onderlinge vertrouwen en betrokkenheid

Alhoewel niet alle docenten het gevoel van vertrouwen missen, schort het her en der aan vertrouwen. In de literatuur is te lezen dat in gemeenschappen waar vertrouwen heerst tussen leden, deelnemers veelal eerder een kritisch dialoog onderhouden met betrekking tot *'teaching and learning systems'* (Smyth, 2000). Vertrouwen wordt daarbij als een cruciaal element gezien binnen de school die de implementatie van een organisatieverandering kan vergemakkelijken en *'teaching and learning practices'* kan verbeteren. Het vertrouwen onderling dient versterkt te worden. Er kunnen bijvoorbeeld meer zaken bespreekbaar worden gemaakt en de directie kan de docenten meer op de hoogte houden van ontwikkelingen. Hierdoor zullen de docenten zich meer betrokken voelen en zullen ook de docenten (in een vroeger stadium) knelpunten bespreekbaar maken.

II) Zorg voor een juiste definitie van een zorgschool en formuleer hierbij een passende rol

De wijze waarop de docenten betekenis geven aan het begrip zorgschool verschilt. De directie zou duidelijkheid moeten brengen over wat de Mulock 2000 een 'zorgschool' maakt door dit begrip nader te definiëren. Daarnaast blijkt dat er nog geen eenduidige opvatting is over de rol van de leerkrachten. Uit onderzoek is gebleken dat wanneer de docenten binnen het onderwijs eenzelfde doel hebben met betrekking tot het onderwijzen, dit een betere basis vormt voor gelijkheid onder de leerkrachten. Gelijkheid brengt vervolgens beter begrip en respect voor elkaars professionele identiteit mee (Gleeson, 2001). De taak is aan de directie een passende rol te definiëren en de waarde ervan te bewijzen.

III) Geef complimenten

De verschuiving van een pedagogisch onderwijsklimaat naar een didactisch onderwijsklimaat vergt heel wat inzet van de docenten. Veel docenten hebben jarenlang weinig wijzigingen meegemaakt in de werkwijze op de Mulock 2000. Het zou de docenten goed doen wanneer niet alleen de directie, maar ook de docenten onderling, elkaar een compliment geven.

IV) Teambuilding

Veel leerkrachten hebben aangegeven druk met de verandering bezig te zijn waardoor informele contactmomenten met collega's zijn afgenomen. Het zou daarom goed zijn regelmatig aan teambuilding te doen door, onder andere door teamuitjes te ondernemen. Teambuilding wordt als noodzakelijk ervaren door de docenten omdat er een grote verandering heeft plaatsgevonden en het belangrijk is dat iedereen zich weer deel van het team voelt.

V) Stel doelen op en maak visie voor iedereen kenbaar

Aansluitend op het versterken van het teamgevoel, zal vaker en duidelijker de richting moeten worden aangehaald waar de Mulock 2000 uiteindelijk naar toe zal (moeten) gaan. Stel doelen op en blik regelmatig terug op de gestelde doelen en visie. Stel vragen als 'waar zijn we nu' en 'wat moet er nog gebeuren'? De visie dient namelijk door iedereen te worden gedeeld en de doelen moeten samen worden bereikt. Door regelmatig daar op terug te blikken wordt het teamgevoel versterkt aangezien iedereen daar aan mee moet werken.

REFERENTIES

Ambrose, M. L, Seabright M. A, Schminke, M. (2002) *Sabotage in the workplace: The role of organizational injustice*, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, pp. 947 – 965

Beauchamp, C., Thomas, L. (2009) *Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education*, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 39, No. 2, pp. 175 – 189

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000) *Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective*, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, pp. 749 – 764

Boeije, H. (2006) *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam, Boom.

Briggs, A. R. J. (2007) *Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges*, *School Leadership and Management*, Vol. 27, No. 5, pp. 471 – 485

Busher, H. (2005) *Being a middle leader: exploring professional identities*, *School Leadership and Management*, Vol. 25, No. 2, pp. 137 – 153

Cohen, J (2008) *That's not treating you as a professional: teachers constructing complex professional identities through talk*, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 14, No. 2, pp. 79 – 93

Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005) *Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment*, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, pp. 563 – 577

Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006) *The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities*, *British Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 4, pp. 601 - 616

Dowding, K., John, P., Mergroupis, T., Van Vugt, M. (2000) *Exit, voice and loyalty: Analytic and empirical developments*, *European Journal of Political Research*, 37, pp. 469 – 495

Dukes, T. (2006) *Who rules the area? European urban policy discourse*. In Van den Brink & Metze (2006) *Words matter in policy and planning*. Utrecht: Labor Grafimedia, pp. 103 - 116

Farrell, D. (1983) *Exit, Voice, Loyalty and Neglect as Responses to Job Dissatisfaction: A Multidimensional Scaling Study*, *The Academy of Management Journal*, Vol. 26, No. 4, pp. 596 – 607

Fleming, P., Spicer, A. (2008) *Beyond Power and Resistance: New Approaches to Organizational politics*, *Management Communication Quarterly*, Vol. 21, No. 3, pp. 301 – 309

Flores, M. A., Day, C. (2006) *Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study*, *Teaching and Teacher education*, 22, pp. 219 – 232

- Hajer, M. A., (2006) *Doing discourse analysis: coalitions, practices, meaning*. In Van den Brink & Metze (2006) *Words matter in policy and planning*. Utrecht: Labor Grafia Media, pp. 65 - 77
- Halford, S., Leonard, P. (2006) *Place, Space and Time: Contextualizing Workplace Subjectivities*, *Organization Studies*, Vol. 27, No. 5, pp. 657 – 676
- Hirschman, A. (1970) *Exit, voice and loyalty*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ibarra, H (1999) *Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation*, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44, No. 4, pp. 764 – 791
- Lawrence, B. T., Robinson, S.L (2007) *Ain't Misbehavin: Workplace Deviance as Organizational Resistance*, *Journal of Management*, Vol. 33, No. 3, pp. 378 – 394
- Morrill, C., Zald, M.N. & Rao, H. (2003) "Covert political conflict in organizations: challenges from below", *Annual Review of Sociology*, vol.29, pp.391-415.
- Onderwijsraad. (2010) *Wetsvoorstel Kwaliteit VSO*. Den Haag.
- Tietze, S., Cohen, L., Musson, G. (2003) *Understanding organizations through language*. Sage Publications.
- Van Bockel, J., Noordegraaf, M. (2006) *Identifying identities: performance-driven, but professional public managers*, *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 19, No. 6, pp. 585 – 597
- Van den Brink, M., Metze, T. (2006) *Words matter in policy and planning*. Utrecht: Labor Grafia Media.
- Van Thiel, S. (2007) *Bestuurskundig onderzoek, een methodologische inleiding*. Bussum, Uitgeverij Coutinho
- Van Veen, K., Slegers, P., van de Ven, P. (2005) *One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms*, *Teacher and Teacher education*, 21, pp. 917 - 934
- Watson, T. J (2007) *Managing identity: Identity work, personal predicaments and structural circumstances*, *Organization*, Vol. 15, pp. 121 – 143
- Witkin, S. L (1999) *Identities and contexts*, *Social Work*, Vol. 44. No. 4, pp. 293 – 297
- Ybema, S. (2010) *Talk of change: temporal contrasts and collective identities*. *Organization Studies*, Vol. 31 No. 4, pp. 481-503
- Ybema, S., Keenoy, T., Oswick, C., Beverungen, A., Ellis, N., Sabelis, I. (2009) *Articulating identities*, *Human Relations*, Vol. 62, No. 3, pp. 299 - 322