

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

A. Oosterhoff, I. Oenema-Mostert en A. Minnaert

Samenvatting Agency is belangrijk als het gaat om weerbaarheid ten opzichte van externe beleidscontrole. De sleutel daarbij is het vermogen om gevraagde veranderingen kritisch te beoordelen, op basis van specifieke professionele expertise. Als zo'n evaluatie negatief is, neemt agency de vorm aan van het bieden van 'principiële weerstand'. In deze empirische studie richten we ons op de praktisch-evaluatieve dimensie van agency van leraren in het Nederlandse basisonderwijs in groep 1 en 2. We zijn specifiek geïnteresseerd in de strategieën die deze leraren gebruiken om hun werkomstandigheden te verbeteren in situaties waarin ze worden belemmerd in het uitvoeren van hun werk in overeenstemming met hun professionele opvattingen. Aan de hand van longitudinale diepte-interviews met acht ervaren leraren laten we zien dat leraren hun context actief kunnen inzetten als bron voor agency. De resultaten laten zeer uiteenlopende strategieën zien waarmee leraren reageren op autonomiebeperkende omstandigheden. Analyse toont aan dat strategieën die de professionele ruimte beschermen gebaseerd zijn op een open dialoog, kritische reflectie en onderzoek. Deze strategieën zijn gericht op zowel educatieve inhoud als micropolitieke context. Meer aandacht voor de ontwikkeling van agency van (aankomende) leraren is van belang, zowel voor de kwaliteit van het onderwijs als voor het welbevinden van leraren.

Kernwoorden teacher agency, principiële weerstand, micropolitieke geletterdheid, groep 1 en 2 van het basisonderwijs

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 22 april 2024

Ontvangen in gereviseerde vorm:
15 april 2025

Geaccepteerd: 21 mei 2025

Online: 19 december 2025

Contactpersoon

Arda Oosterhoff,
arda.oosterhoff@nhlstenden.com

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

-

331

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.org/](https://doi.org/10.59302/q2q69e49)

10.59302/q2q69e49

(102) 331-359

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

1 Inleiding

Leraren worden gedreven door een grote betrokkenheid bij de leerlingen die aan hen worden toevertrouwd. Op basis van expertise maken onderwijsprofessionals dagelijks keuzes met de bedoeling om bij te dragen aan een optimale ontwikkeling van leerlingen. Omdat deze keuzes betrekking hebben op andere mensen, gaat het bij het maken van keuzes altijd om meer dan alleen technische vragen (wat werkt?) maar ook om morele vragen (wat is goed voor dit kind, deze leerling?). Deze morele dimensie is inherent aan het beroep van leraar en een belangrijke bron van motivatie en inspiratie (Forgasz et al., 2021, Gemmink et al., 2021; Kelchtermans 2012). Maar juist deze grote betrokkenheid, verklaart ook het ontstaan van sterke emoties, zoals frustratie en stress, wanneer een leraar zich door externe interferentie belemmerd voelt in de professionele autonomie (Achinstein & Ogawa, 2006; Kelchtermans, 2012).

De laatste decennia is externe invloed op onderwijs wereldwijd steeds sterker gebaseerd op technische overwegingen van effectiviteit en efficiëntie (o.a. Biesta, 2009; Huddleston et al., 2024). Ook in Nederland ervaren leraren dat onder invloed van de omslag naar meer output- en input-gereguleerde externe controlemechanismen de ruimte om volgens hun eigen professionele kennis en waarden te werken wordt beperkt (Imants et al., 2016). In een recente studie van Gemmink et al. (2021) komt naar voren dat 75% van de leraren in het Nederlandse primair onderwijs zich onder druk gezet voelt om anders te werken dan zij pedagogisch en didactisch verantwoord vinden. Voor de leraren in de eerste twee groepen van de basisschool is deze situatie extra belastend: de pedagogische, ontwikkelingsgerichte aanpak van jonge kinderen staat vaak haaks op het meet- en prestatiegerichte perspectief van opgelegde, beheersmatige maatregelen (Oosterhoff et al., 2020). Uit (inter) nationaal onderzoek blijkt dat het onderwijs aan jonge kinderen (-7 jaar), tegen de wil van de leraren, onder deze druk is verschoolt: er heeft een verschuiving plaatsgevonden naar een aanpak die geassocieerd wordt met onderwijs aan oudere groepen, zoals een leerkracht-gestuurde aanpak, minder vrij spel, een nauwere (prestatiegerichte) focus op taal en rekenen en het werken met niveaugroepen (Bradburry, 2019).

Het gevoel tekort te schieten kan bij leraren leiden tot uitval door ziekte of uiteindelijk ook tot het besluit om het beroep te verlaten omdat de leraar de eisen die gesteld worden niet meer kan verenigen met dat waar hij/zij voor staat (Amitai & Van Houtte, 2022; Dekker et al., 2021). Het onderwijs verliest op deze manier waardevolle professionals (Achinstein & Ogawa, 2006; Kelchtermans, 2017). Het is van groot belang om dit te voorkomen, zeker in verband met het hardnekkig stijgende lerarentekort (Rijksoverheid, 2022), maar ook voor het behoud van de kwaliteit van het onderwijs (o.a. Fullan, 2007).

Menig onderzoek is uitgevoerd naar de manier waarop het management

332

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/q2q69e49

een gezond en motiverend werkklimaat kan beïnvloeden door het creëren van professionele ruimte, ook binnen de onderwijscontext (Kuijpers et al., 2023). Het cultiveren van collegiale relaties en het creëren van ruimte voor professionele dialoog wordt daarin vaak benadrukt (Dekker et al., 2021; Gemmink et al., 2021; Imants et al., 2016; Weiland, 2021). Veel minder is bekend over de rol die leraren zelf (kunnen) spelen in het beïnvloeden van dat werkklimaat. Leraren zijn niet alleen ‘voorwerp’ van handelen van anderen, zij kunnen zelf ook actief invloed uitoefenen op de context, zij kunnen culturen en structuren reproduceren of onderbreken (Imants et al., 2016; Priestley et al., 2015a). Leraren kunnen principiële weerstand bieden (Achinstein & Ogawa, 2006). Er is steeds meer aandacht voor *teacher agency*. Juist in situaties waarin de culturele, structurele en materiële context als belemmerend ervaren wordt voor het geven van goed onderwijs, wordt het vermogen van leraren om die context te doorzien en doorbreken belangrijk. Micropolitieke geletterdheid is volgens Kelchtermans en Ballet (2005) dan ook een belangrijk onderdeel van het lerarenberoep, waar leraren echter door de opleiding nauwelijks op worden voorbereid (März et al., 2021).

Recent reviewonderzoek (Huddleston et al., 2024) in de US naar strategieën die gebruikt worden voor het bieden van principiële weerstand, laat zien dat leraren in staat zijn tot het bieden van principiële weerstand (Achinstein & Ogawa, 2006) en dat zij daarvoor een groot repertoire aan strategieën gebruiken. Dit zijn meestal individuele strategieën die gericht zijn op het op een aanvaardbaar peil houden van de kwaliteit van de dagelijkse eigen taken. In slechts 12 van de 62 bronnen werden voorbeelden beschreven van strategieën die zijn gericht op de (politieke) omgeving en het tot stand brengen van verandering op grotere schaal. De auteurs pleiten voor meer onderzoek naar voorbeelden van deze (collectieve) strategieën, *‘Additional research needs to be conducted that provides examples of the contexts and means by which change from within can occur’* (Huddleston, 2024, p. 32). In dit artikel presenteren wij voorbeelden van principiële weerstand die wij vonden bij acht ervaren leraren in groep 1 en 2 van het basisonderwijs. We volgden deze groep leraren over langere tijd in hun specifieke context. De open analyses van kwalitatieve data lieten zien dat leerkrachten juist in een restrictieve omgeving op zoek gingen naar manieren om actief invloed uit te oefenen op, maar ook met, de wijdere politieke omgeving.

De gepresenteerde studie maakt deel uit van een bredere studie naar de beleving van professionele ruimte in de eerste twee groepen van de Nederlandse basisschool. Eerder gepubliceerde, kwantitatieve, resultaten uit deze brede studie laten zien dat een groot deel (87%) van deze leraren vindt dat zij actief het belang van het jonge kind moeten beschermen tegen de invloeden van buitenaf op de pedagogisch didactische aanpak in groep 1 en 2 en ook dat een aanzienlijk deel van deze leraren (27%) hierbij geen steun van de schoolleiding

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van *agency* in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

ervaart (Oosterhoff et al., 2019). In dit artikel presenteren we de resultaten van een kwalitatieve deelstudie naar de vraag: *Welke strategieën gebruiken leraren in groep 1 en 2 van de Nederlandse basisscholen als reactie op invloeden vanuit de omgeving die hen belemmeren om te handelen volgens hun professionele opvattingen?*

In de volgende paragrafen beschrijven wij de theoretische uitgangspunten van waaruit we deze onderzoeksvraag hebben benaderd (2) en de onderzoeksmethode die wij hebben gehanteerd (3). Daarna presenteren we de resultaten (4). Tenslotte vatten we onze bevindingen samen en bespreken deze in het licht van theorie en praktijk (5).

2 Theoretisch kader

2.1 Agency

Teacher agency is een snelgroeiend aandachtsgebied in onderwijsonderzoek, ook in het Nederlandse taalgebied. De Engelse term *agency* laat zich echter lastig vertalen naar een Nederlandse term, al worden er suggesties gedaan, zoals: handelingsvermogen (Priestley et al., 2015b), stuurkracht (Oolbekkink & Hulsker, 2019), veranderkracht (Abdallah et al., 2023). Wij definiëren *agency*, in navolging van Priestley et al. (2015b) als *handelingsvermogen*: het vermogen ‘om richting te kunnen geven aan het eigen handelen op basis van eigen, vrije oordelen en beslissingen’ (p.19). Het begrip handelingsvermogen past bij onze interesse in het handelen van leraren, de strategieën die leraren kunnen inzetten om ‘sturing’ te geven of ‘verandering’ te bereiken. Priestley et al. (2015b) benadrukken dat het handelingsvermogen nooit los staat van de handelingsruimte in de context waarin dit handelen plaatsvindt. In het vervolg van dit artikel kiezen we ervoor om de in de Nederlandse literatuur en beleidsdocumenten veel gehanteerde en authentieke Engelstalige term *agency* te gebruiken, om dit specifieke type handelingsvermogen aan te duiden.

In hun ecologische benadering van teacher agency onderscheiden Priestley et al. (2015b) drie dimensies van *agency* (zie figuur 1). *Het iterationele aspect* – de opgebouwde expertise: vaardigheden, kennis, overtuigingen en waarden. Leraren bouwen professionele gewoontes en routines op, maar kunnen eerder verworven handelingspatronen ook aanpassen om met problemen en dilemma’s in het heden om te gaan. Daarvoor is het van belang dat zij de beschikking hebben over een rijk repertoire aan mogelijke (re)acties én reflectieve toegang tot dit repertoire. Daarbij hoort ook een rijk ontwikkeld professioneel vocabulaire om over het onderwijs en het leraarschap na te denken en met anderen te spreken, onafhankelijk van de taal van het beleid. *De projectieve dimensie* – de aspiraties, motivaties, korte- en lange termijn doelen – is gericht

334

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

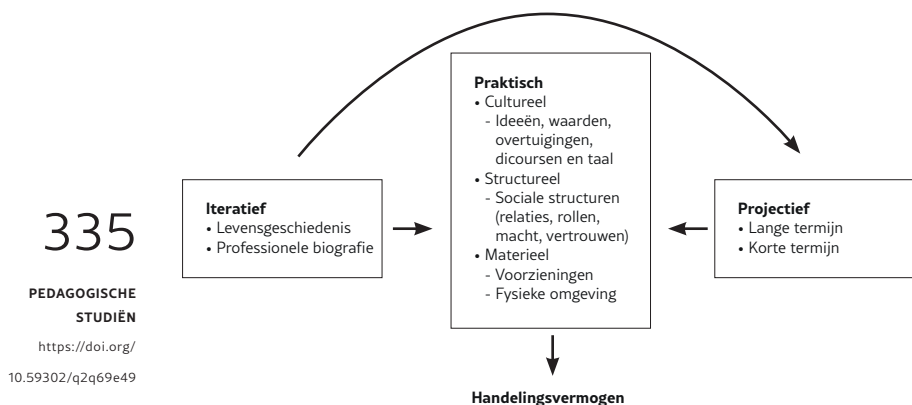
<https://doi.org/>

10.59302/q2q69e49

op de toekomst, maar wordt voor een groot deel beïnvloed door ervaringen in verleden en heden: Wat vind ik, op basis van mijn opgebouwde expertise, goed? Maar ook door de vraag: Wat is mogelijk (in de huidige context)? Deze laatste vraag wijst op de derde belangrijke dimensie, de *praktisch-evaluatieve dimensie* van agency: de dagelijkse beslissingen die leraren nemen in de complexe context van de onderwijspraktijk. Agency hangt ook af van bestaande structurele, culturele en materiële condities waar de professional mee te maken heeft. Priestley et al. (2015b) wijzen op het belang van kwaliteit van horizontale relaties in de school. Scholen waarin structureel tijd en een cultuur van vertrouwen is voor collegiale dialoog bouwen een rijke expertise op en versterken daarmee hun oordeelsvermogen (Priestley et al., 2015b).

Figuur 1

De ecologische benadering van teacher agency (Priestley et al., 2015b, p. 23)



De structurele, culturele en materiële condities worden gecreëerd door beleidsmakers, managers en leidinggevenden, maar leraren zijn zelf ook in staat om bestaande culturen en structuren in stand te houden of te onderbreken (Priestley et al., 2015a). Agency is ook van belang om zich weerbaar op te stellen tegenover vanuit de onderwijscontext opgelegde onderwijsvernieuwingen (Priestley et al., 2015a). Het kritisch kunnen beoordelen van gevraagde veranderingen vanuit specifieke expertise is daarvoor de kern (Edwards, 2015). Als verbeteringsvoorstellen niet consistent zijn met de eigen onderwijsvisie kan dat een trigger zijn tot verandering van onderwijsgedrag en onderwijsvisie (Tillema, 1998). Maar als het veranderen van gedrag of visie onacceptabel is kan dit ook leiden tot afwijzing van de verbetervoorstellen (ibid). Valt de evaluatie

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

van gevraagde veranderingen negatief uit, dan krijgt agency de vorm van het bieden van ‘principiële weerstand’. In dit artikel focussen wij op deze uitingsvorm van agency.

2.2 Strategieën voor principiële weerstand

Principiële weerstand (Achinstein & Ogawa, 2006) is het afwijzen van beleid of programma's die professionele opvattingen ondermijnen. Principiële weerstand komt voort uit een hoge betrokkenheid en verantwoordelijkheidsgevoel voor leerlingen en kan niet zonder rijke gespecialiseerde expertise en zelfkritisch reflectief vermogen. De professionele principes waarop de weerstand gebaseerd is, zijn bovendien niet persoonlijk, maar geworteld in breed gedeelde opvattingen over onderwijs en professionaliteit. Achinstein en Ogawa (2006) beschrijven de strategieën die twee beginnende leraren gebruiken bij het bieden van deze vorm van weerstand, maar demonstreren ook de grenzen van individuele weerstand. Hun empirische onderzoek laat zien dat het voor de inzet van strategieën van belang is om een netwerk van professionals te vormen. Ook komt het belang van inzicht in de micropolitieke omgeving naar voren (Achinstein & Ogawa, 2006).

Review onderzoek van Huddleston et al. (2024) analyseert 62 bronnen waarin empirisch onderzoek beschreven wordt naar strategieën voor principiële weerstand van leraren in de US tussen 1984 en 2022, een periode van toenemende externe curriculaire controle. Zij vinden een brede variatie aan *agentic* strategieën die leraren gebruiken om op zo'n manier om te gaan met de discrepantie tussen wat zij (top-down) moeten en wat zij goed vinden, dat het lukt om trouw te blijven aan hun professionele expertise. De meest toegepaste strategieën zijn individuele strategieën die gericht zijn op het opvolgen van de eisen zonder hun eigen overtuigingen aan de kant te zetten en binnen de eisen creatieve aanpassing te doen aan de eigen uitvoerende taak. Ook zijn er voorbeelden van leraren die openlijk weigeren om aan eisen te voldoen met als ultieme strategie het verlaten van het beroep (Huddleston et al., 2024). Deze individuele vormen van weerstand gaan gepaard met een hoge mate van frustratie en brengen geen bredere verandering teweeg dan aanpassingen aan de eigen dagelijkse praktijken (Huddleston et al., 2024).

Huddleston et al. (2024) vonden ook voorbeelden van leraren die niet alleen probeerden om externe eisen te omzeilen in hun eigen dagelijkse werk of carrière, maar ook om die eisen zelf te veranderen en zo op bredere schaal invloed uit te oefenen (*strategic redefinition*). Deze strategieën, gericht op herdefinitie, komen veel minder voor (in 13 van de 62 bronnen). Huddleston et al. (2024) geven voorbeelden van drie soorten strategieën die leraren gebruiken voor deze vorm van invloed. (1) *Change from within* ontstaat als leraren zelf openlijk (blijven) werken volgens de eigen professionele overtuigingen en daarin actief anderen in de (wijdere) omgeving meenemen. (2) *Going public*

336

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/q2q69e49

geeft voorbeelden van leraren die veranderingen proberen te bewerkstelligen door hun kritiek of zorgen breed te delen met beleidsmakers, politici, en andere invloedrijke stakeholders, zoals ouders. Zij doen dit bijvoorbeeld via (sociale) media, brieven, vergaderingen en presentaties. (3) *Collective action* geeft voorbeelden van leraren die zich verenigen met gelijkgestemden om collectieve acties te ondernemen tegen rigide beleid of regels, of daar samen onderzoek naar te doen. Van deze laatste strategie wordt weinig gebruik gemaakt (in slechts 6 van de 62 bronnen), terwijl juist die collectieve strategieën van belang zijn voor het bieden van principiële weerstand (Achinstein & Ogawa, 2006).

Ook Priestley et al. (2015a) benadrukken het belang van collegiale samenwerking om in staat te zijn structuren en culturen te doorbreken. Echter, de verantwoordelijkheid voor het doorbreken van culturen en structuren wordt door de auteurs toch voornamelijk bij de schoolleiders en beleidsmakers gelegd. Zonder te ontkennen dat deze beleidsmakers en leidinggevendenden een grote verantwoordelijkheid hebben voor het creëren van handelingsruimte voor leraren, is het juist interessant om nader te beschouwen op welke manier leraren ook zelf in staat zijn structuren en culturen te onderbreken via meer inzicht in hun micropolitieke omgeving (Achinstein & Ogawa; 2006; Forgasz et al., 2021).

2.3 Politieke dimensie van agency

Kelchtermans noemt principiële weerstand een ‘vorm van macht uitoefenen “voor de goede zaak” en dus een duidelijk politieke daad’ (Kelchtermans, 2012, p. 13). Inzicht in politieke dynamiek is daarom een noodzakelijk onderdeel van de praktisch-evaluatieve dimensie van agency (Kelchtermans & Vanassche, 2017). Kelchtermans en Ballet (2005) omschrijven micropolitieke geletterdheid als ‘strategieën en tactieken die individuen en groepen gebruiken in een organisatie om hun belangen te verdedigen’ (p. 90). Iedereen op de werkvloer doet mee aan het ingewikkelde en vaak subtiele spel om invloed en controle uit te oefenen. Aan deze dimensie wordt veel minder aandacht besteed in de literatuur rondom teacher agency. Ook in de lerarenopleiding is het een onderbelicht aspect (Kelchtermans & Ballet 2005).

Kelchtermans en Ballet (2005) onderscheiden vijf categorieën professionele belangen. *Zelfbelangen*: waarborgen van de eigen identiteit, het zelf-waardegevoel of de eigen taakopvatting; *Materiële belangen*: de toegang/ beschikking tot onderwijsmaterialen, financiële middelen, specifieke infrastructuur, tijd; *Organisatorische belangen*: procedures, rollen, posities, formele opdrachten die het werk bepalen; *Cultureel-ideologische belangen*: erkenning van normen, waarden, idealen; *Sociaal-professionele belangen*: de aard en kwaliteit van de interpersoonlijke relaties binnen en rond de school.

Micropolitieke geletterdheid omvat zowel *kennis* die nodig is om het micropolitieke karakter van de werksituatie op te merken en te begrijpen, als *strategieën* om werkcondities te realiseren of herstellen. Confrontatie met

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

de micropolitieke realiteit en de nood om effectief te handelen leidt soms tot intense *emoties*, zoals frustratie, woede, onzekerheid, machteloosheid, maar ook positieve emoties (trots, voldoening, werkplezier) als het wel lukt om invloed uit te oefenen. Deze emoties komen in de empirische studie van Vähäsantanen en Eteläpelto (2015) naar voren als een belangrijke drijfveer voor het ontstaan van teacher-agency. De sterke morele betrokkenheid bij het welzijn van de leerlingen en de emoties die daarbij een rol spelen zijn ook een belangrijke drijfveer voor het nemen van risico's die aan het opkomen voor belangen op de werkvloer verbonden zijn (Achinstein & Ogawa, 2006).

Sinds 2002 vragen Kelchtermans en Ballet (2002, 2005) aandacht voor de politieke dimensie van het lerarenberoep. Sindsdien is de aandacht voor micropolitieke strategieën die leraren gebruiken op gang gekomen (zie Forgasz et al., 2017). Het beschikbare onderzoek is echter schaars en lijkt vooral gericht op de lerarenopleiding en de inductieperiode. In deze studie onderzoeken wij juist de vraag wat we kunnen leren van ervaren leraren over de inzet van micropolitieke strategieën in een situatie waarin leraren zich verzetten tegen extern opgelegde veranderingen.

Huidig onderzoek

In dit artikel zoomen wij in op de praktisch-evaluatieve dimensie van agency van leraren die werkzaam zijn in de eerste twee groepen van de basisschool. We zijn daarbij specifiek geïnteresseerd in de strategieën die leraren inzetten om hun werkcondities te verbeteren in situaties waarin zij door vigerende structuren of culturen worden gehinderd bij het uitoefenen van hun dagelijkse werk in lijn met hun professionele opvattingen. In deze studie stellen we daarom de volgende verkennende onderzoeksvraag: *Welke strategieën gebruiken leraren in groep 1 en 2 van de Nederlandse basisscholen als reactie op invloeden vanuit de omgeving die hen belemmeren om te handelen volgens hun professionele opvattingen?*

Doel van de studie is om een inzicht te krijgen in de strategieën voor principiële weerstand van leraren in een input- en output gereguleerde beleidscontext. Aan de hand van ervaringen van acht leraren laten we zien dat leraren de specifieke handelingscontext waarin zij zich bevinden ook actief (kunnen) benutten als bron voor het versterken van hun agency.

3 Methode

Het onderzoeken van teacher agency vraagt om het bestuderen van leraren in hun dagelijkse praktijken en methoden van onderzoek moeten gericht zijn op het toegang krijgen tot de oordelen, intentionele acties en evaluaties van deze leraren (Edwards, 2015). In lijn hiermee hebben wij gekozen voor een open, kwalitatieve onderzoeksopzet, gericht op het exploreren van ervaringen van

338

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/q2q69e49

leraren in hun dagelijkse werk. Thematische analyse (Braun & Clarke, 2016) is gebruikt als methode om patronen in de data te identificeren en analyseren.

Acht ervaren leraren, minsten tien jaar werkzaam in de eerste twee groepen van de Nederlandse basisschool zijn gedurende langere tijd gevolgd in hun specifieke context om te verkennen welke strategieën zij gebruikten, welke onderliggende mechanismen daarbij mogelijk een rol speelden, hoe de context van invloed was en wat de korte- en lange-termijn effecten van hun strategieën waren.

Onderzoeksgroep

De respondenten zijn doelgericht geselecteerd (Boeije, 2012). De leraren verschilden evenredig op het punt van hun beleving van de professionele ruimte. Om de participanten hierop te onderscheiden stelden we ze de vraag: *Kun je werken met jonge kinderen op een manier die je vanuit je professionele opvattingen wenselijk vindt? Ja/nee*. Voor het overige zorgden we voor evenwichtige spreiding in opleidingsachtergrond (KLOS of PABO), voor regionale spreiding en voor een grote verscheidenheid aan schoolkenmerken (zie Tabel 1). Alle namen zijn pseudoniemen. Om de interpretatie van de resultaten voor de lezer te vergemakkelijken kregen de vier respondenten die hun professionele ruimte als beperkt ervoeren korte, eenlettergrepige namen: Britt, Diet, Eef en Fleur. De respondenten die zich niet beperkt voelden kregen langere, drielettergrepige namen: Annelien, Charlotte, Geraldien en Hanneke.

Tabel 1

Karakteristieken van de respondenten

Pseudoniem	Ervaren van Professionele ruimte	Opleiding	Regio	Leeftijd 1e interview	Ervaring (groep 1-2 PO)	School-omvang (Iln)	Denominatie	Visie	Stad/dorp
Annelien	nee	KLOS	NO	49	27 jaar	92	Kath.	Jena-plan	dorp
Britt	ja	PABO	N	46	20 jaar	350	openbaar	-	dorp
Charlotte	nee	PABO	N	43	11 jaar	300	Chr.	-	stad
Diet	ja	KLOS	NW	56	37 jaar	340	openbaar	-	stad
Eef	ja	PABO	Z	48	12 jaar	400	openbaar	-	stad
Fleur	ja	KLOS	W	59	27 jaar	200	openbaar	-	stad
Geraldien	nee	KLOS	O	54	34 jaar	110	openbaar	-	dorp
Hanneke	nee	PABO	W	38	12 jaar	230	Kath.	-	dorp

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

Rekrutering vond voornamelijk plaats via het netwerk van het lectoraat *Early Childhood* van NHLStenden hogeschool. We hebben bewust stilgestaan bij de implicaties hiervan, vanwege de specifieke opdracht van het lectoraat. Rekrutering via dit netwerk heeft invloed op de resultaten vanwege de politieke belangen van de kandidaten (Creswell, 2013). Door leraren te selecteren die in dezelfde mate wel of niet beperkt voelen in hun professionele ruimte, hebben we beoogd om een evenwichtige variatie te garanderen.

Dataverzameling

De acht respondenten zijn bevraagd middels een serie van drie uitgebreide interviews, met tussenpozen van een jaar. Een verkenning van de relevante literatuur leidde tot enkele hoofdonderwerpen in de interviews: Visie, Context en Strategieën. Een interviewleidraad fungeerde als checklist. De vragen in het eerste interview waren open en de respondent kreeg veel ruimte om een eigen verhaallijn te volgen. Voorbeeldvragen waren (Visie) *Wat is volgens jou goed onderwijs aan jong kinderen? Waaruit blijkt in de dagelijkse praktijk jouw beschreven visie?* (Context) *Hoe oefent de omgeving invloed uit op jouw dagelijks handelen? Wat is helpend/wat is belemmerend? Wat zijn gevolgen van die invloed?* en (Strategieën) *Wat is jouw reactie geweest op de belemmeringen?*

Het tweede en derde interview waren gestructureerd en deels gepersonaliseerd opgezet rondom drie gespreksonderdelen: (1) valideren van syntheseteksten, (2) doorvragen op onduidelijkheden of hiaten in de eerste dataset en (3) verkennen van de huidige situatie. Hiaten zijn gedetecteerd aan de hand van de analyseresultaten van de eerste interviews. Het tweede gespreksonderdeel werd ondersteund door schaalvragen op papier. Er werd bijvoorbeeld gevraagd om op een schaal van 0 tot 100 % aan te geven: *In hoeverre kan je op dit moment je onderwijs vormgeven volgens je eigen visie? In welke mate voel je je betrokken bij je werk als leraar?*

Van alle interviews zijn met toestemming van de geïnterviewden audio-opnames gemaakt. Toestemming voor dit onderzoek is verleend door de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen (EC-GMW).

Analyse

De eerste serie van acht gesprekken is volledig verbatim getranscribeerd en vervolgens thematisch geanalyseerd (Braun & Clark, 2006). Analyse vond plaats met behulp van Atlas.ti, door middel van descriptieve codering waarbij open en axiaal coderen elkaar afwisselden. Gedurende dit analyseproces zijn analytische memo's (Boeije, 2015) bijgehouden, waarin reflecties en ideeën zijn opgeschreven met betrekking tot het zich ontwikkelende codeboek, patronen in de data, en nieuwe onderzoeksvragen die bovenkwamen tijdens dit proces. Enkele specifieke deelvragen die in dit analyseproces bovenkwamen over het

340

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/q2q69e49

onderwerp Strategieën waren: *Is er bij deze respondenten sprake van principiële weerstand* (Achenstein & Ogawa, 2006)? *Op welke manier speelt micropolitieke geletterdheid* (Kelchtermans en Ballet, 2005) *van de respondenten een rol?* Over deze aanvullende vragen zijn aanvullende deductieve analyses uitgevoerd met behulp van de theoretische concepten die beschreven zijn in het theoretische kader van dit artikel (zie paragraaf 4.1 van de resultatensectie).

De analyse van de vervolggelassenprekken vond plaats door de antwoorden van de respondenten te vergelijken met de gegevens uit de eerste serie interviews. De vervolggelassenprekken bevestigden en verstevigden de resultaten van de analyses van de thematische analyse in fase 1. Ook leverden de vervolggelassenprekken nieuw illustratief materiaal.

Betrouwbaarheid

Gedurende het gehele onderzoeksproces is intersubjectieve overeenstemming gezocht: de interviewleidraad, de zich ontwikkelende codeboom en de research question memo's werden regelmatig en in alle stadia van het onderzoek in het onderzoeksteam besproken. De geanalyseerde gegevens zijn samengevat in uitgebreide syntheses teksten en toegestuurd aan de respondenten. In beide vervolggelassenprekken hebben alle respondenten de interpretaties bevestigd (membercheck) (Boeije, 2012).

4 Resultaten

In deze sectie beschrijven we eerst enkele relevante kenmerken van de onderzoeksgroep (4.1). Vervolgens presenteren we een samenvattend overzicht van de belangrijkste resultaten van de thematische analyse (4.2). Gezien het doel van de studie om een dieper begrip te krijgen van de strategieën voor het bieden van principiële weerstand in een input- en output gereguleerde beleidscontext, presenteren en bespreken wij daarna een selectie van interviewfragmenten waarmee we de resultaten illustreren en tevens verdiepen. De fragmenten illustreren de complexiteit en de contextgebondenheid van het dagelijkse werk van de leraar in de eerste twee groepen van de basisschool (4.3).

4.1 Relevante kenmerken van de onderzoeksgroep

Principiële weerstand en professionele belangen

Alle acht respondenten geven aan dat zij in meer of mindere te maken hebben met druk vanuit de omgeving om anders te handelen dan zij gewenst vinden en dat zij daaraan in meer of mindere mate weerstand bieden. We hebben het werk van Achenstein en Ogawa (2006) als analysekader gebruikt om vast te stellen dat er in alle gevallen sprake is van principiële weerstand: de data laten

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

zien dat alle respondenten a.) beschikken over een specialistische expertise, die zichtbaar wordt in het door hen beschreven pedagogisch-didactische handelen. Daarnaast blijkt uit de analyse dat de respondenten b.) kritisch reflecteren op het eigen professionele handelen en c.) dat zij samenwerking met collega's belangrijk vinden. Bovendien is de weerstand gefundeerd in d.) een hoge mate van betrokkenheid. Op een schaalvraag die hierover gesteld is in het tweede interview, werd bij alle respondenten meer dan 90% gescoord. Britt voelt zich 100% betrokken bij haar werk, dat ze met hart en ziel doet: *Ik vind het gewoon het mooiste beroep dat er is. Ja, de dingen die ik doe, doe ik met hart en ziel, dat is voor mij betrokkenheid.* Bij het zoeken naar woorden om de betekenis van betrokkenheid weer te geven gebruiken de leraren allen woorden die dicht tegen motivatie aan liggen, zoals: werkplezier, inzet, aandacht, jezelf niet meer gewaar zijn, goed willen doen, verantwoordelijkheid. De richting van die betrokkenheid is in de eerste plaats het kind, maar ook het besef samen verantwoordelijk te zijn met collega's wordt genoemd.

De weerstand is dan ook gefundeerd in professionele belangen. Dit is terug te zien in een nadere analyse van de (negatieve en positieve) gevolgen van de invloed uit de omgeving die de respondenten naar voren brengen (zie appendix A): de respondenten voelen zich vooral bedreigd in hun identiteit, zelfwaardegevoel en taakopvatting (zelfbelangen). Diet geeft bijvoorbeeld aan dat de restrictieve invloeden die zij ervaart ten koste gaan van de onderwijskwaliteit en brengt dat in verband met haar eigen taakopvatting: *Ik heb laats wel gezegd: de grens dat ik denk van 'wil ik hier nog wel aan meewerken' komt steeds dichterbij. Ik denk van ja, ik vind dit gewoon niet goed. En ik moet het doen, maar ik vind het niet goed.*

4.2. Strategieën voor principiële weerstand

Alle acht respondenten vertelden over druk vanuit de omgeving om het handelen in de klas aan te passen op een manier die zij niet passend vinden. Uit de antwoorden op de vraag hoe zij op deze druk hebben gereageerd, komt een veelheid aan zeer diverse reacties naar voren, die variëren van *conformeren*, *accepteren* of maatregelen *aanpassen* tot *afwijzen* en allerlei vormen van opkomen voor de professionele belangen (bijvoorbeeld: *uitleggen/ overtuigen/ 'vechten' om verandering te bereiken*). De reacties komen vaak tot stand als onderdeel van een collectief proces (bijvoorbeeld *overleggen met collega's/ visie op papier zetten*). Zie Appendix B: Reacties – overzicht van codes, codedefinities en voorbeeld-quotes.

Nadere analyse van deze reacties in relatie tot het effect ervan laat zien dat strategieën die de professionele ruimte beschermen gebaseerd zijn op een *open communicatie* over, *kritische reflectie* op en *onderzoek* naar de eigen onderwijsaanpak. Deze drie centrale strategieën zijn belangrijk voor het behoud van professionele ruimte, omdat zij alle onderwijsinhoudelijke voorwaarden (gedeelde visie, competentie, zelfvertrouwen) verstevigen die nodig zijn voor

het beargumenteerd kunnen *afwijzen*, *accepteren* of *aanpassen* van door de omgeving gevraagde veranderingen. De schoolleider kan voorwaarden creëren (tijd, vertrouwen/erkenning) waarin deze strategieën ruimte kunnen krijgen. Echter, als er top-down maatregelen worden opgelegd zonder het professionele oordeel van de leraar te betrekken in de besluitvorming, dan is het voor de individuele leraar moeilijk om dit noodzakelijke op inhoud gerichte proces op gang te brengen.

Respondenten die zich in zo'n situatie bevinden blijken het beperktere aantal mogelijkheden dat hun hiervoor ter beschikking staat echter wel actief te benutten. We zien dat voor deze groep leraren de communicatie met de externe schoolomgeving belangrijker wordt. Met name de reacties van de vier respondenten die in een restrictieve schoolomgeving werken laten zien hoe leraren actief gebruik maken van de ruimere schoolomgeving wanneer hun professionele evaluatie intern niet wordt geaccepteerd (bijvoorbeeld: *anderen mobiliseren*; *steun*, *bevestiging zoeken*). We constateren bovendien dat deze leraren de drie centrale strategieën - communicatie, reflectie en onderzoek - op de politieke werkelijkheid richten, zowel intern als extern (zie Tabel 2).

343

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.org/](https://doi.org/10.59302/q2q69e49)

10.59302/q2q69e49

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

A. Oosterhoff, I. Oenema-Mostert en A. Minnaert

Tabel 2

Voorbeelden van toepassing van de drie centrale strategieën

Centrale strategie		Gericht op de inhoud van onderwijs	Gericht op de politieke omgeving
Communicatie	Intern	Annelien: Verschil in mening is er ook wel, maar goed, er wordt toch altijd gekeken 'wat is dan het beste, hoe gaan we het dan doen' Wij houden elkaar ook scherp. Door bij elkaar te kijken of door het er samen over te hebben.	Fleur: Ik maakte van álles foto's wat ik deed. Zo van, dan hoeft je al niet te zoeken als je komt, hè [auditeren]. Dan kreeg ik het op m'n zenuwen, zat die man te zoeken, terwijl ik bezig was.
	Extern	Diet: De bevestiging van buiten uit, ik bedoel zo'n dag als zaterdag, dat je dan hoort van 'oh zie je wel'.	Fleur: Die brief die staat ook in het zwartboek van het WSK.
Reflectie	Intern	Britt: Dan ga ik daar met mijn collega's over in gesprek van, 'zie ik dit verkeerd?' of 'wat vinden jullie?' Ja, wat dat betreft halen we altijd feedback bij elkaar.	Eef: En dat duurde bij mezelf te lang voor ik dat door had, en bij hen ook. Ik heb sommige dingen echt als aanval gevoeld die niet als aanval bedoeld waren. En omgekeerd ook, hebben zij dat ook zo gevoeld. Dat heb ik moeten leren.
	Extern	Fleur: Ik heb me in die grote vakantie nog al sterk gemaakt, ook met de contacten die ik had en zo.... En dan hoefde ik niet meer zo boos te zijn, dat maakte mij milder.	Diet: En ik probeer dan ook wel de anderen daarin mee te nemen. Ik geef cursussen. Dus ik zie heel veel mensen van de onderbouw, van andere scholen. Iedereen loopt tegen hetzelfde aan. Ik zeg 'maar waarom doen we dan toch allemaal dat wat we niet willen? Hoe komt dat dan?'
Onderzoek	Intern	Charlotte: Het feit dat iemand aan mij vraagt 'goh, waarom willen jullie niet dat kleuters 16 letters moeten kennen en kunnen', maakt dat ik daar dan weer over ga lezen en over ga nadenken.	Charlotte: De vraag stellen: 'welke leerlingen zijn dat dan?' en er achter komen dat het helemaal niet die leerlingen waren die vervroegd zijn doorgegaan. Dus dat is dan in ieder geval mooi dat die discussie komt, want anders dan, hè, dan blijven zij zeggen van 'ja ze gaan ook veel te vroeg door.
	Extern	Diet: We hebben wetenschappers nodig die wetenschappelijk verklaren waarom een jong kind wezenlijk anders is.	Diet: Ik ben ook wel met de inspectie in gesprek geweest en dan is de inspectie helemaal niet zo boemannerig, maar het is zijn [directeur] vertaling omdat hij geen antwoorden heeft op de vragen die de inspectie hem zou kunnen stellen.

4.3 Ecologische condities: belemmering én bron voor agency

De drie centrale strategieën - communicatie, reflectie en onderzoek - komen in

alle acht interviews naar voren als belangrijk voor de oordeelsvorming die ten grondslag ligt aan agency. De contexten waarin die strategieën worden toegepast zijn echter voor iedere respondent verschillend en het gebruik van de strategieën is dan ook in iedere situatie verschillend. In deze paragraaf presenteren wij een selectie van interviewfragmenten waarmee we het actieve, contextafhankelijke navigatieproces van de respondenten illustreren. De selectie van fragmenten illustreert de sterke positieve invloed van gefaciliteerde handelingsruimte binnen de school, maar laat ook zien dat leraren in een restrictieve context actief op zoek kunnen gaan naar mogelijkheden om de (wijdere) ecologische condities en de daarin aanwezige culturele, structurele en materiële hulpbronnen te benutten voor het versterken van hun agency.

Gefaciliteerde agency

Charlotte laat zien hoe de drie centrale strategieën, gericht op onderwijsinhouden, functionele ruimte krijgen in omgeving die een inhoudelijke professionele dialoog faciliteert:

Onze directeur is echt met ons om de tafel gaan zitten van ‘Okay jongens, wat vinden jullie van je onderwijs?’ En we moesten ook wel namens de inspectie wat veranderen, ‘maar zijn jullie er zelf nog tevreden over? Waar zijn jullie niet tevreden over? Ga dat uitzoeken’. En daar hebben we ook echt de tijd en de ruimte voor gekregen om met de kleuterbouw samen te overleggen.

In die cultuur voelt Charlotte zich uitgedaagd om in gesprek te gaan als de omgeving vragen stelt over haar werkwijze en daarbij neemt zij een onderzoekende houding aan.

Het feit dat iemand aan mij vraagt van ‘goh, waarom willen jullie niet dat kleuters 16 letters moeten kennen’, maakt dat ik daar dan ook weer over ga lezen en over ga nadenken. Want dan blijf ik mezelf ontwikkelen. En ik vind het leuk omdat ik daarna niet het idee heb, [zucht] dus ik moet dadelijk 16 letters....

Agency in restrictieve contexten

In de vier situaties, waarin deze handelingsruimte in de directe werkomgeving ontbreekt, of dreigt te verdwijnen, blijft de gerichtheid op onderwijsinhouden de basis, maar zien we daarnaast dat de drie strategieën zich ook richten op het politieke krachtenveld waarin het team zich bevindt. Ook zien we dat de respondenten in deze situatie de bredere context van de school gaan benutten en daarmee actief hun handelingsruimte (proberen te) verruimen. We illustreren dit aan de hand van de ervaringen van Eef, Fleur en Diet.

In Eefs’ team, bijvoorbeeld, gaat de directeur met pensioen. Dit ervaart het onderbouwteam als een bedreiging, omdat de directeur een buffer was ten

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

opzichte van ongewenste verplichtingen vanuit het bestuur. Eef en haar collega's in de onderbouw merken het politieke karakter van hun specifieke context op en proberen die context te begrijpen. Op basis daarvan maken zij een inschatting welke strategieën mogelijk inzetbaar zijn om wenselijk geachte werkcondities te continueren:

Waar we voorheen dachten dat het landelijk moest van de inspectie, krijgen we steeds beter in kaart: wacht even dit wil onze Stichting. Oh, maar dan heb je meer te vertellen.

Doordat die politieke kaders zichtbaar worden ontstaat ruimte voor het samen nadenken, onderzoeken en reflecteren, op zoek naar voor alle partijen aanvaardbare alternatieven. Bij dit zoekproces heeft het team extern inhoudelijk ondersteuning gezocht. Het team voelt ook de missie om het project dat 'Early' is gaan heten, breder uit te dragen binnen de Stichting.

Ja, we zijn met zijn allen zoekende in 'hoe geven we het [verplichte registratiesysteem] nou vorm'. Nou ja heel veel praten, dat helpt. Ik denk dat we nu eindelijk zover zijn dat we kunnen zeggen: hier staan we voor. En verder zijn we binnen de Stichting bezig om 'Early' uit te rollen. Early is voor ons de term geworden van 'tegengas geven'.

De interviews met Fleur zijn rijk aan voorbeelden van manieren waarop Fleur haar handelingsruimte actief verruimt door steun te organiseren in de ruimere omgeving van de school. Op haar school worden audits georganiseerd om te controleren of er op de juiste manier met een verplicht ingevoerde methode wordt gewerkt. Van haar collega's krijgt Fleur niet veel steun. De frustratie is hoog. Ze wordt ziek. Na de eerste schok zoekt zij buiten de school actief inhoudelijke bevestiging van haar aanpak bij oud-collega's, oud-docenten en ook ouders. Zo krabbelt ze weer op en vindt ze de energie om door te gaan. Fleur weet een evenwicht te vinden tussen aanpassen aan de eisen en ze creatief naar eigen hand te zetten om daarmee vervolgens bewijsmateriaal te genereren voor het overtuigen van haar omgeving. Ze maakt gebruik van foto's en collages waarmee ze collega's, ouders en ook de directie laat zien wat de essentie van haar werkwijze is. Op deze manier lukt het haar de directie te overtuigen:

Nou, uiteindelijk, bij de evaluatie vond 'ie me een fantastische leerkracht en hij vond dat ik in mijn kracht zat en goed in mijn vel... Maar in elk geval, die directeur die heeft gezien dat ik dus naar kinderen kijk. En dat dat het belangrijkste is.

Dat de strategieën geen succes garanderen, illustreert de situatie van Diet. Naast bevlogen leraar ook onderbouwcoördinator, voelt Diet zich in haar expertise niet erkend door het management. Dit is een aanslag op haar zelfvertrouwen. Zij zoekt actief bevestiging door het bezoeken van landelijke bijeenkomsten van de

346

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/q2q69e49

Werkgroep en Steunpunt Kleuteronderwijs (WSK).

Op een gegeven moment ga je ook aan jezelf twijfelen. Dan denk ik, okay, ik sta bijna 37 jaar voor de klas, misschien ben ik wel niet meer van deze tijd. Dan heb ik die bevestiging van buiten nodig, om te denken van, zie je wel, ik ben niet gek. Ik bedoel zo'n dag als zaterdag [WSK], dat je dan hoort van 'oh zie je wel'.

Diet betreft de externe omgeving bij inhoudelijke en micropolitieke reflecties, onder andere op cursussen die zij geeft aan collega's van andere scholen:

Ik zie heel veel mensen van de onderbouw, van andere scholen. Iedereen loopt tegen hetzelfde aan. Ik zeg 'maar waarom doen we dan toch allemaal dat wat we niet willen? Hoe komt dat dan?'... Mensen komen allemaal met dezelfde weerstanden. En ik zeg van 'waarom maken we niet met z'n allen een vuist en zeggen 'Wat nou moet. Wij willen dat zó en dat is beter.'

Diet strijdt met de moed der wanhoop voor '*wat ik goed vind voor de kinderen en wat mijn taak is in die groep*'. Maar binnen haar school lukt het niet om dingen te veranderen. Diet raakt overspannen en besluit te stoppen met haar baan. Wel blijft ze de landelijke cursus geven. Daarin vindt ze de mogelijkheid om haar gevoel van zelfwaarde te behouden en invloed te kunnen blijven uitoefenen op verandering ten gunste van haar onderwijsidealen.

5 Conclusie en discussie

Deze studie draagt bij aan theorievorming over teacher agency. Door ons specifiek te richten op leraren die zich belemmerd voelen om te werken volgens hun eigen professionele opvattingen, konden we bestuderen welke vormen teacher agency aanneemt bij het bieden van principiële weerstand en de rol van de omgeving daarbij. Deze studie bevestigt de resultaten uit eerdere studies met betrekking tot het belang van een goede afstemming tussen handelingsvermogen van leraren (teacher agency) en de handelingsruimte (Priestley et al., 2015a). De studie verdiept daarenboven het inzicht in de mogelijkheden van leraren om zelf de handelingsruimte te vergroten door a) de ruimere schoolomgeving actief te benutten en b) het (leren) lezen van en handelen in micropolitieke werkelijkheid. In deze laatste paragraaf vatten we de belangrijkste resultaten samen, bespreken we de resultaten in relatie met bestaande literatuur, reflecteren we op de gebruikte onderzoeksmethode, en bespreken we de praktische implicaties van de studie.

Strategiën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

5.1 Conclusie

De studie geeft inzicht in de manier waarop de praktisch-evaluatieve dimensie van agency vorm krijgt in de praktijk van alledag in een (landelijk) restrictieve onderwijsbeleidscontext. We zien dat de specifieke handelingscontext waarin leraren zich bevinden zowel faciliterend als belemmerend kan zijn voor de professionele ruimte van leraren (Gemmink et al. 2021; Imants et al., 2016; Oosterhoff et al., 2019; Priestley et al., 2015a; Vähäsantanen en Eteläpelto, 2015), maar dat leraren zelf die omgeving ook actief (kunnen) benutten als bron voor het versterken van hun agency en daarmee zelf hun handelingsruimte kunnen oprekken. Net als naar voren komt in het reviewonderzoek van Huddleston et al. (2024) blijken de respondenten in ons onderzoek een grote hoeveelheid aan zeer uiteenlopende strategieën toe te passen om principiële weerstand te bieden aan beleid of programma's die hun professionele opvattingen ondermijnen. De strategieën lopen uiteen van individuele inspanningen tot collectieve strategieën en van het beïnvloeden van de overtuigingen van anderen tot het doelbewust afstand houden. Communicatie, onderzoek en reflectie komen in deze studie als belangrijke strategieën naar voren.

Twee onderwerpen komen naar voren als belangrijk voor situaties waarin leraren zich belemmerd voelen om te werken volgens hun eigen professionele opvattingen. (1) Het mobiliseren van collegiale relaties, zowel intern, maar ook extern en (2) het actief opkomen voor de professionele belangen via oriëntatie op de politieke omgeving.

Mobiliseren van collegiale relaties

Het belang van een voortgaande professionele dialoog voor de kwaliteit van het leraarschap, op basis van een open, onderzoekende houding en kritische reflectie, wordt in de literatuur breed benadrukt (Dekker et al., 2021; Gemmink et al. 2021; Imants et al., 2016; Weiland, 2021). Of een balans tussen openheid voor verandering en trouw aan de expertise kan worden gevonden (Forgaz & Kelchtermans, 2021) hangt voor een belangrijk deel af van de omgeving waarin de leraar werkt. Een omgeving waarin de expertise van de leraar wordt erkend en waarin de strategieën communicatie, reflectie en onderzoek gefaciliteerd worden door bijvoorbeeld het beschikbaar stellen van tijd en middelen, ondersteunt het vinden van deze balans. We zagen dit bij vier van onze respondenten en illustreerden dit met de ervaringen van Charlotte. In een omgeving waarin vernieuwingen dwingend top-down worden opgelegd, is die balans veel lastiger te vinden. We illustreerden aan de hand van de ervaringen van Eef, Fleur en Diet dat leraren in zo'n restrictieve omgeving actief op zoek kunnen gaan naar die balans. Om trouw te blijven aan hun eigen expertise gebruiken deze leraren ook de drie strategieën communicatie, onderzoek en reflectie. Daarbij wordt de wijdere omgeving van de school meer benut. De

348

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/q2q69e49

drie vormen van strategische herdefinitie, *Change from within*, *Going public* en *Collective action* (Hudleston et al., 2024) zijn herkenbaar in de ervaringen van Eef, Fleur en Diet,

De studie onderstreept het belang van collegiale relaties, als bron voor een stevige, gedeelde en bewuste expertise (Fullan, 2007; Imants et al., 2016; Wenger, 2010), maar ook voor het ervaren van emotionele steun, met name in restrictieve omgevingen. De hoge mate van morele betrokkenheid, die inherent is aan het lerarenberoep, is een bron van negatieve emoties als het geven van ‘goed onderwijs’ wordt belemmerd. Dit kan zich uiten in bijvoorbeeld frustratie, woede, maar ook in zelftwijfel. Dan wordt het vinden van bondgenoten van groot belang en krijgt de dialoog over de onderwijshouden (ook) de functie van het vinden van erkenning (‘ik ben niet gek’) en van elkaar steunen (Achinstein & Ochawa, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2005). Vooral binnen de context van groep 1 en 2 van het basisonderwijs, waar het team vaak in de minderheid is, is de agency versterkende functie van externe netwerken van vitaal belang.

Micropolitieke strategieën

Naast gerichtheid op de onderwijsinhoud worden de drie strategieën in restrictieve situaties ook sterker gericht op de politieke omgeving om actief op te komen voor je belangen. In de interviews zijn de drie aspecten van micropolitieke geletterdheid herkenbaar die Kelchtermans en Ballet (2005) onderscheiden. We zien dat leraren het micropolitieke karakter van hun specifieke context opmerken en proberen te interpreteren en te begrijpen (*kennisaspect*). Op basis daarvan maken zij een inschatting welke strategieën en tactieken mogelijk inzetbaar zijn om wenselijk geachte werkcondities in de huidige situatie te realiseren (*instrumentele aspect*). Tenslotte speelt ook het *belevingsaspect* een rol: als leraren geconfronteerd worden met een realiteit die hen belemmert om effectief te handelen, kan dat leiden tot soms heftige emoties. De emoties die in deze situatie ontstaan zijn in de restrictieve situaties een katalysator voor agency (Vähäsatanen & Eteläpelto, 2015).

De acht praktijksituaties zijn zeer verschillend en laten zien dat de mogelijkheden die de leraren vinden om principiële weerstand te bieden afhankelijk zijn van de situatie waarin zij zich bevinden. En die situatie is breder dan de schoolcontext. Dat deze strategieën energie kosten en dat er geen garantie is op succes komt in de verhalen echter ook duidelijk naar voren. Om succesvol verandering teweeg te brengen in de bredere werkomgeving, concludeerden ook Hudleston et al. (2024), moet in de formele context wel enige openheid bestaan voor beïnvloeding.

5.2 Methodologische reflecties en vervolgonderzoek

We hebben onze verkennende onderzoeksvragen onderzocht door gebruik te maken van kwalitatieve longitudinale onderzoeksmethoden. De heterogeniteit van de onderzoeksgroep maakte het mogelijk om de interviewgegevens van de acht respondenten onderling te vergelijken. De diepte-interviews leveren rijke en gevarieerde beschrijvingen van de manier waarop leraren het stuur over hun eigen onderwijs in handen proberen te houden, ook in praktijksituaties waarin dit soms moeilijk is. Door de leraren langere tijd te volgen konden we ook het langetermijneffect van hun strategieën waarnemen. Wel is het belangrijk om bij het interpreteren van de resultaten mee te wegen dat zeven van de acht respondenten zijn gerekruteerd via het netwerk van het lectoraat *Early Childhood* van NLStenden hogeschool. Dit heeft ongetwijfeld invloed op de mate waarin deze groep zich agentic opstelde in een restrictieve omgeving. Wellicht spelen individuele factoren die te maken hebben met karaktereigenschappen van deze groep een rol bij het aannemen van een duidelijke pro-actieve houding. Een replicatieonderzoek kan uitsluitsel brengen in hoeverre individuele factoren hier een rol hebben gespeeld. Meer onderzoek naar de rol van micropolitieke geletterdheid in het versterken van teacher agency blijft van belang.

5.4 Praktische implicaties

Pas wanneer teacher agency en de handelingsruimte van de leraar in voldoende mate op elkaar zijn afgestemd kan teacher agency een reële mogelijkheid worden (Priestley et al., 2015a). Dit gegeven legt een belangrijke taak bij schoolleiders, beleidsmakers en politici. Een functionele professionele dialoog in onderwijsinnovaties en schoolontwikkeling zou tweezijdig moeten zijn. Alle partijen moeten bereid zijn tot leren, ook de wetenschappers, beleidsmakers of schoolleiders die nieuwe kennis/methodieken willen implementeren, hoe evidence-based die ook mogen zijn. De uitkomst van een open professionele dialoog moet altijd 'afwijzing' kunnen zijn (zie Tillema, 1998). Bieden van professionele ruimte door het management is dus ook het faciliteren van principiële weerstand, zoals gebeurde in de school van Charlotte.

Maar het belang van professionele ruimte voor teacher agency, heeft ook implicaties voor de leraren zelf. Dit artikel laat zien dat leraren strategieën kunnen gebruiken om hun agency te versterken, ook als dit door hun management niet wordt gefaciliteerd. De implicaties van deze studie gaan daarom (juist) ook over leraren zelf, en daarmee over de lerarenopleiding die leraren kan voorbereiden op structuren en culturen waarmee zij (onvermijdelijk) als onderdeel van hun beroepstaak mee te maken zullen krijgen.

De bekwaamheidseisen geven enige richting als het gaat om de ontwikkeling van de competenties met betrekking tot de algemene strategieën: communicatie (dialoog), onderzoek en reflectie (PO-raad, 2017). In de lerarenopleiding is het doel van gedegen onderzoek, reflectie en dialoog gericht op de ontwikkeling

350

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/q2q69e49

van eigen expertise en het innoveren van de onderwijspraktijk. Om deze bekwaamheden toepasbaar te maken voor het weerbaar opstellen in een extern gecontroleerde beleidsomgeving is meer nodig. Meer dan nu gebeurt is aandacht nodig voor de politieke omgeving waarin de leraar zich bevindt en voor de verantwoordelijkheid van de leraar voor de eigen rol die hij of zij in deze omgeving speelt. Kelchtermans en Ballet (2005) doen concrete voorstellen om de micropolitieke geletterdheid van (aankomende) leraren te ontwikkelen via reflectieopdrachten en actieonderzoek. Tabel 2, waarin de belangrijkste strategieën zijn weergegeven, inclusief de verschillen in richting (onderwijsinhoud en politieke omgeving), biedt aanknopingspunten om handelingsmogelijkheden te verkennen om zelf invloed uit te oefenen. Ontwikkelen van micropolitieke geletterdheid van leraren kan bovendien niet zonder een herdefinitie van de professionele identiteit, want het ontwikkelen van micropolitieke geletterdheid is niet dat wat de meeste studenten zich zullen voorstellen bij een carrière als leraar (Forgasz et al., 2021). Praktijkgerichte onderzoeksvragen kunnen de zoektocht ondersteunen naar de manier waarop in de lerarenopleiding en in inductieprogramma's de aandacht voor de ontwikkeling van agency kan worden versterkt.

De aandacht voor teacher agency, inclusief aandacht voor strategieën voor principiële weerstand en micropolitieke geletterdheid, moet hoog op de agenda van de lerarenopleiding, de nascholing en het onderwijsonderzoek staan. Dit is van belang voor de kwaliteit van het onderwijs, waarin de specifieke expertise van de leraren ten volle benut wordt bij het innoveren van de onderwijspraktijk. Maar agency is ook van belang voor het welbevinden van de leraren. Voorkomen moet worden dat de frustraties en zelftwijfel van leraren de aanleiding zijn om het beroep te verlaten vanwege het gebrek aan ruimte om op basis van betrokkenheid en expertise een bijdrage te leveren aan de optimale ontwikkeling van kinderen.

Literatuur

- Abdallah, S., Mehmet, D., Distelbrink, M., Pehlivan, T., Soeterik, & I. Volman, M. (2023). *Agency Arrangeren. Speelruimte voor jongeren als changemakers*. Amsterdam: Kenniscentrum Ongelijkheid.
- Achinstein, B., & Ogawa, R. T. (2006). (In)fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63.
- Amitai, A., & Van Houtte, M. (2022). Being pushed out of the career: Former teachers' reasons for leaving the profession. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103540.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

- Boeije, H. R. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. The Hague, the Netherlands: Boom onderwijs.
- Bradbury, A. (2019). Datafied at four: the role of data in the 'schoolification' of early childhood education in England. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 7-21.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dekker, M., Gaikhorst, L., & Schreurs, B. (2021). De uitval van beginnende leraren in het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 98(2) - 98, 153-175.
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency, *Teachers and Teaching*, 21(6), 779-784.
- Forgasz, R., Kelchtermans, G. & Berry, A. (2021). Resistance as Commitment. A Reflective Case Study of Teacher Professionalism in Neoliberal Times. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1656–1670.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Gemmink, M. M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., & Van Veen, K. (2021). How contextual factors influence teachers' pedagogical practices. *Educational Research*, 63(4), 396-415.
- Huddleston, A. P., Edgington, S., Colwell, E., & Dale A. (2024). Teachers' Principled Resistance to Curricular Control: A Theoretical Literature review. *Review of Educational Research* 95(6), 1213–1250. <https://doi.org/10.3102/00346543241291835>
- Imants, J. G. M., Zwart, Y., & Breur, P. (2016). Swinging between two platforms: Accountability policy in the Netherlands and educational leadership in and around schools. In J. Easley II & P. Tulowitzki (Eds.), *Educational Accountability: International Perspectives on Challenges and Possibilities for School Leadership* (pp. 184-204). London: Routledge.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Leuven, Belgium: Centrum voor Onderwijsbeleid-, vernieuwing en lerarenopleiding KULeuven.
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23, 961–977.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development *International Journal of Educational Research*, 37, 755–767.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2005). Micropolitieke geletterdheid en professionele ontwikkeling bij beginnende leerkrachten. *Pedagogiek*, 25(2), 89–102.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 441–456). London: Sage.
- Kuijpers, C. T. L., Janssen-Spanbroek, N. F. & Van den Hurk M. M. (2023). De invloed van gespreid leiderschap op de professionalisering van leraren. *Pedagogische Studiën*, 100,

287-308.

- März, V., Geijssels, F., Gaikhorst, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Leraar ben je in een school: voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 42(2), 103-118.
- Oolbekkink-Marchand, H., & Hulscher, J. (2029). *Samen Stuurkracht ontwikkelen. Een script dialoog over het ervaren en vergroten van professionele ruimte*. Geraadpleegd op 20 juni 2024 via https://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/CSearch.oolbekkink/a1291_Samen-stuurkracht-ontwikkelen
- PO-raad (2017). Bekwaamheidseisen geraadpleegd op 19-02-2024 op https://www.poraad.nl/system/files/werkgeverszaken/bekwaamheidseisen_leraar_primair_onderwijs.pdf.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015a). *Teacher agency. An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015b). Teacher agency. Een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In: R. Kneyber, & J. Evers (red.), *Het alternatief II. De ladder naar autonomie*. (pp. 117-32). Culemborg: Phronese.
- Rijksoverheid (2022). *Prognoses arbeidsmarkt po*. Opgehaald op 06-01-22 van <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/personeel/prognoses-arbeidsmarkt-po>.
- Tillema, H. H. (1998). Stability and Change in Student Teachers' Beliefs about Teaching, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), 217-228.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2015). Professional agency, identity, and emotions while leaving one's work organization. *Professions & Professionalism*, 5(3), 1394- 1410.
- Weiland, A. (2021). Teacher well-being: Voices in the field. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103250.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In *Social Learning Systems and Communities of Practice*, edited by C. Blackmore, (pp. 179-198). London: Springer-Verlag London Limited.

Appendix A

Negatieve en positieve gevolgen van de ervaren invloed vanuit de omgeving geordend naar professionele belangen (Kelchtermans & Ballet, 2005)

Gevolgen van de invloed voor de respondent	
Negatieve gevolgen (restrictieve invloed) codes [aantal citaten]	Positieve gevolgen (faciliterende invloed) codes [aantal citaten]
Zelfbelangen: eigen identiteit, zelf-waardegevoel of eigen taakopvatting	
- angst om afgerekend te worden [17] - gefrustreerd raken (zelf) [15] - niet gezien, begrepen, erkend voelen [15] - verminderde motivatie [22] - ziek worden [3] - autonomie - ervaren omvang negatief [14] - ten koste van onderwijskwaliteit [49]	- verhoogde motivatie [6] - autonomie - ervaren omvang positief [19] - doorgaande lijn [8] - verbeterde onderwijskwaliteit [14]
Materiële belangen: toegang/beschikking tot onderwijsmaterialen, financiële middelen, specifieke infrastructuur, tijd	
- administratie neemt toe [7] - geen effecten van extra inspanningen [11]	- minder arbeidsintensief [1]
Organisatorische belangen: procedures, rollen, posities, formele opdrachten	
- buitengesloten voelen bij beslissingen [2] - verlies van baan/functie [8]	- invloed op omgeving (binnen bestuur) [2]
Cultureel-ideologische belangen: (al dan niet geëxpliciteerde) normen, waarden, idealen	
- gebrek aan laag opgeleiden in de samenleving [2] - gefrustreerd raken (kinderen) [12] - kijken naar wat kinderen niet kunnen [5] - problemen creëren die er niet zijn [2]	- kijken naar wat kinderen kunnen [2]
Sociaal-professionele belangen: aard en kwaliteit van de interpersoonlijke relaties binnen en rond de school.	
- gebrek aan kennis van elkaar (ond./bov.bw) [1] - relaties verslechterd [5]	- gesteund voelen [23] - meer kennis van elkaar (onder/bovenbouw) [5]

NB: Het onderscheid tussen de verschillende belangen is niet altijd scherp te trekken, zoals ook aangegeven door Kelchtermans en Ballet (2005). Dit geldt met name voor de categorieën zelfbelangen en sociaal-professionele belangen.

Appendix B

Reacties – overzicht van de codes, codedefinities en voorbeeld-quotes

REACTIES:

Definitie: Het gaat hier om reacties van de respondent op de druk vanuit de omgeving om het onderwijs anders in te richten dan volgens de eigen professionele opvattingen gewenst is
(C) = strategie gebaseerd op communicatie

Codes (frequencies)	Definities	Voorbeelden
Conformeren, tegen de zin {21}	Met tegenzin aanpassen aan de eisen, conformeren aan de eisen, doen wat er gezegd wordt, zonder dat dit overeenstemt met de eigen professionele opvattingen. Erbij neerleggen, opgeven.	Fleur: Ja, gezegd dat ik me conformeerde aan de methode, want anders stond er, stond er eh eh ontslag hè.
Accepteren – beargumenteerd aanpassen aan de eisen {3}	Beredeneerd en bewust aanpassen aan de eisen, omdat er (ook) voordelen van worden ingezien.	Geraldien: dat is ons nu één keer opgelegd, en soms denk ik van is dat ook wel goed, dat je wel in de gaten houdt van ik blijf op koers.
Aanpassen van de eisen – omzeilen, naar eigen hand zetten {41}	Doen wat moet, maar daar een goede alternatieve manier voor vinden die binnen de eigen professionele opvattingen past.	Britt: Ja dus probeer je daar maar het beste van te maken hè. En probeer het dan op je eigen manier vorm te geven, zodat je toch nog het idee hebt dat je je eigen ding doet.
Afwijzen - weigeren, eigenwijs zijn {6}	Weigeren aan de eisen te voldoen, eigenwijs zijn, eigen opvattingen volgen ook al wordt er iets anders verwacht.	Annelien: Nou we hebben gewoon gezegd van, we moeten gewoon ophouden met dat toetsen.
Vechten (kracht, energie) {14} (C)	Alle opmerkingen waaruit blijkt dat er een strijd aan de gang is (woordgebruik: vechten, verdedigen, aanvallen etc.) en waaruit blijkt dat dit veel kracht en energie vergt van de respondent.	Diet: Het is zo'n strijd om dat over het voetlicht te krijgen.
Afwachten, afstand houden {7}	In tactische zin (even) niks doen (i.t.t aanpassen, er bij neerleggen, opgeven) Wel gericht op het (zo ver mogelijk) verruimen van de autonome ruimte, maar daarin tactische keuzes maken ('beter dat nu eens een ander reageert' of 'ik moet in de toekomst met hen kunnen blijven werken').	Diet: Meestal laten ze mij aan het woord, ja. Dus ik probeer me daarin wat terughoudender op te stellen, om te zeggen van, ok, als we dat met z'n allen vinden, dan ben ik niet alleen die dat gaat roepen.

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

Anderen mobiliseren {9} (C)	Alle acties die gericht zijn op het stimuleren van anderen om (ook) in actie te komen, iets bij te dragen aan de 'verdediging' van de professionele autonomie.	Diet: dus dat is dan een beetje mijn rol en ik probeer dat ook wel de anderen daarin mee te nemen, maar dat is iets waar ehm, ehm, ja wat, wat, wat de onderbouw de mensen van, de kleuterleidsters, zichzelf ook wel bewust van moeten zijn.
Landelijke initiatieven steunen {5} (C)	Gezamenlijk met anderen een stem laten horen, collectief opkomen voor belangen, steun geven aan anderen die opkomen voor gezamenlijke belangen.	Britt: Nou weet je ik heb wel een keer een petitie getekend, niet van de KLOS moet terug, maar wel ga een tweejarige pabospecialisatie richting de kleuters doen. Hè, naar een aantal van die bijeenkomsten ben ik geweest met een collega.
Loslaten {8}	Bewust kiezen niet te reageren, vanuit inzicht in de persoonlijke en/of politieke situatie, omdat er grenzen zijn aan je invloed of je energie ('je kan nu eenmaal niet alles'; ook: zelfbescherming, eigen grenzen kennen).	Annelien: maar weet je soms dan kan je heel erg tegen dingen ingaan, maar als je er geen invloed hebt dan is het zonde van je energie.
Mening geven {16} (C)	Voor de eigen belangen opkomen door de eigen afwijkende mening naar voren te brengen.	Hanneke: Maar ik ben wel iemand die niet echt mijn mond kan houden dus ik blijf toch wel mijn dingen zeggen die ik wil zeggen denk ik. Maar soms denk ik dan wel is van het komt niet echt binnen of zo, dus dat vind ik dan wel is lastig. Maar het is niet dat ik het daarom niet durf te zeggen of zo.
Tegenreactie geven {5} (C)	De bal terugleggen bij de partij die druk uitoefent, opmerkingen als: - en wat kunnen jullie er zelf aan doen (als er problemen zijn in hogere klassen die op het bordje van de onderbouw worden gelegd) - is het bij jullie dan wel zo goed? misschien moet je juist meer naar onze werkwijze kijken (als aanpassen aan de werkwijze bovenbouw wordt gevraagd). met name binnen team/ tussen onderbouw en bovenbouw - tegengeluid in beroepsveld (er is veel mogelijk, niet alles is kommer en kwel).	Fleur: Maar dat [moole filmpjes op Ieraar 24] heb ik wel naar [auteur] van die methode gestuurd. Als tegenhanger aan ehm het spelen van dat je afsprekt wat je speelt en hoe je speelt en zo.

Uitleggen/overtuigen {47}	Quotes waarin de respondent: - vertelt dat zij als reactie op eisen uit de omgeving aan de andere partij, die de eis stelt, uitlegt waarom zij dat niet goed vindt - (uitleggen kan ook door 'laten zien') of - aangeeft dat het belangrijk is om uit te (kunnen) leggen van waarom je een bepaalde eisen niet goed vindt.	Charlotte: dus dan kan ik dat ook heel goed verantwoord zo van ja hè, eh een kleuter doet er anderhalf uur over om één letter te leren, als die er nog niet aan toe is, dus wil je er 16 leren dan is dat gewoon belachelijk veel tijdverlies en die hè, als je die eh, die wil je daar niet aanbesteden.
(C)		
Communicatie {174}	Communicatie als reactie op negatieve invloed, die rechtstreeks op de leerkracht wordt uitgeoefend, NB: gecodeerd op basis van andere strategieën (aange- merkt linksonder met C).	Charlotte: ik denk dat het altijd goed is om de dialoog open te houden.
Visie op papier zetten {7}	In onderling overleg de visie op onderwijs aan jonge kinderen op papier verwoorden.	Annelien: Dat doe ik samen met de ib'er en de Jenaplanschool in [plaats- naam] die ook bij de Stichting zit, dus dan gaan we gewoon met elkaar brainstormen welke visie wij hebben, want iedereen heeft wel iets, maar het staat niet op papier, dus we zijn heel druk bezig om dat goed op papier te krijgen van hoe wij nou tegen het kleuteronderwijs aankijken.
(C)		
Bespreekbaar maken {5}	Een gevoeld probleem uitspreken met het doel om dit probleem samen te bespreken en er oplossingen voor te zoeken.	Eef: maar dat heb ik op een gegeven moment wel uitgesproken, van joh we ervaren allemaal hele andere druk.
(C)		
Onderling mopperen {4}	Onderling klagen, zonder dat hieronder het doel ligt om te komen tot een gerichte actie.	Britt: Nou ja, de reactie is dat we er vaak met z'n allen heerlijk over kunnen mopperen. Dat is natuurlijk nummer één.
(C)		
Overleggen met col- lega's {42}	De uitspraken van respondenten over het overleg- gen met collega's (inclusief B'er, directie) als directe reactie op een bedreiging van de autonome ruimte door eisen vanuit de omgeving die niet passen bij de professionele overtuigingen van de leerkracht.	Charlotte: ik denk dat het altijd goed is om de dialoog open te houden.
(C)		

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

Steun/bevestiging zoeken {20}	Alle acties die gericht zijn op het bij anderen zoeken van: - steun voor de 'strijd' voor de de bescherming van de professionele autonomie of (politiek) - bevestiging van de eigen overtuigingen waaruit die strijd geleverd wordt (inhoud)	Diet: door bijvoorbeeld naar zo'n congres te gaan waar ik gevoed wordt dat ik denk van, want op een gegeven moment ga je ook aan jezelf twifelen, dan denk ik, ok, ik sta bijna 37 jaar voor de klas, misschien ben ik wel niet meer van deze tijd. Dus, en tegelijk schrik ik daarvan, dan denk ik hè. En toch heb ik die bevestiging van buiten nodig, om te denken van, zie je wel, ik ben niet gek. Want ik denk, er zijn er meer die dat denken en die dat vinden.
(C)		
Verdiepen/onderzoeken {25}	Alle quotes waarin respondenten zich vragen stellen en verdiepen (op zoek gaan naar antwoorden) naar aanleiding van een eis van buitenaf (of aangeven dat dit belangrijk is).	Geraldien: gewoon eh! lectuur erop nageslagen hoe zet ik dat kort en bondig d'r boven wat zijn nou de doelen, zodat het voor een ander zichtbaar is, waar werken ze nou aan.
Reflectie {59}	Kritische reflecties op het eigen gedrag binnen de context of opmerkingen daarover. De reflecties gaan over: - Eigen gedrag - naar aanleiding van druk van buitenaf. NB: Uitspraken hierover waren soms een antwoord op een rechtstreekse (door)vraag van de interviewer (ingegeven vanuit het belang van reflectie voor prof. aut. vanuit het theoretische kader).	Diet: ik ben heel kritisch. En ik ik vecht, ik vecht voor het behoud van het jonge kind. En dat doe ik niet, misschien niet altijd op een tactische manier.

Auteurs

Dr. Arda Oosterhoff is docentonderzoeker (pedagogiek/onderwijskunde) op NHLStenden hogeschool, Academie Educatie.

Dr. Ineke Oenema – Mostert is orthopedagoog. Van 2012 tot 1 februari 2024 was zij lector van het lectoraat Early Childhood NHL Stenden hogeschool, Academie Primair Onderwijs.

Prof. Dr. Alexander Minnaert is als hoogleraar Orthopedagogiek en Klinische Onderwijskunde verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Abstract

Strategies for principled resistance: the practical-evaluative dimension of teacher agency at work in Early Childhood Education

Agency is important when it comes to being resilient in the face of external educational control. Key to this resilience is the ability to critically assess requested changes, based on specific professional expertise. If such an evaluation turns out to be negative, agency takes the form of offering 'principled resistance', which is based on professional principles. In this empirical study we focus on the practical-evaluative dimension of agency of teachers in Dutch Early Childhood Education. We are specifically interested in the strategies used by teachers to improve their working conditions in situations where they are hindered in carrying out their daily work in line with their professional views.

Based on longitudinal in-depth-interviews with eight experienced teachers, we show that teachers can actively use their specific context as a source for strengthening their agency. The results reveal a multitude of very diverse strategies by which teachers respond to autonomy-thwarting circumstances. Analysis shows that strategies that protect professional space are based on an *open dialogue* about, *critical reflection* on, and *inquiry* into both educational content and political context. More attention should be devoted to the development of agency of (prospective) teachers, for both the quality of education and the well-being of teachers.

Keywords teacher agency, principled resistance, micropolitical literacy, early childhood education

359

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.org/](https://doi.org/10.59302/q2q69e49)

10.59302/q2q69e49

Strategieën voor principiële weerstand bij leraren. De praktisch-evaluatieve dimensie van agency in werking in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

A. Oosterhoff, I. Oenema-Mostert en A. Minnaert