

Fluitend naar school

Onderzoek naar het ervaren van zin in de uitoefening van het beroep van leraren van 55+ in het voortgezet onderwijs



Masterscriptie
Universiteit voor Humanistiek
Utrecht

Student: Astrid Bouman

Begeleider: Dr. Yvonne Leeman, Universitair
hoofddocent Educatie

Meelezer: Dr. Ruud Kaulingfreks, Universitair
hoofddocent Organisatietheorie

Fluitend naar school

Onderzoek naar het ervaren van zin in de uitoefening van het beroep van leraren van 55+ in het voortgezet onderwijs

Astrid Bouman

Masterscriptie Universiteit voor Humanistiek,

Utrecht

januari 2014

Begeleider:

Dr. Yvonne Leeman,

Universitair hoofddocent Educatie, in het bijzonder de beroepsidentiteitsontwikkeling van leraren en andere educatieve professionals

Meelezer:

Dr. Ruud Kaulingfreks,

Universitair hoofddocent Organisatietheorie, themaleider Kritische Organisatie- en Interventiestudies

Omslagfoto: gevonden op http://www.boerhoes.nl/images/upload/Tas-femke-1_1_1.JPG/20140119

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord.....	2
Samenvatting.....	3
1 Inleiding.....	4
1.1 Ervaringen in het onderwijs – aanleiding en motivatie.....	4
1.2 Probleemstelling (doelstelling en vraagstelling).....	5
1.3 Verantwoording en werkwijze.....	7
2 Ervaringen van zin in werk en zinvol leraarschap van leraren 55+	9
2.1 Op zoek naar de betekenis van het woord zin: twee aspecten	9
2.2 De leraar in de onderwijs – of schoolorganisatie	10
2.3 Zin in werk.....	14
2.4 Zinvol leraarschap.....	17
2.5 Zin en de verschillende fasen in het beroep van leraar: inzichten uit diverse studies	23
2.5.1 Beschrijving van onderzoek naar de beroepsfasen van de leraar	24
2.6 Samenvatting en opmaat	27
3 Empirisch onderzoek – de leraar aan het woord.....	29
3.1 De interviews – een inleiding.....	29
3.2 Portretten.....	32
Portret L1.....	32
Portret L2.....	35
Portret L3.....	39
Portret L4.....	43
Portret L5.....	47
Portret L6.....	51
Portret L7.....	55
3.3 Groepsportret: resultaten	59
3.4 En dan nog even dit.....	64
4 Conclusie en discussie.....	65
4.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen	65
4.2 Conclusie	67
4.3 Discussie.....	69
4.4 Aanbevelingen.....	70
Literatuurlijst.....	72

VOORWOORD

Starten brengt beweging met zich mee. Dat was voor mij letterlijk het geval met de start van de studie aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht. Actie ondernemen, in beweging komen, niet stil blijven zitten, de bus nemen, dingen *doen*...Fantastisch was dat en heerlijk wat dát weer met zich meebracht: nieuwe ontmoetingen, samenwerken, uitgedaagd worden door inspirerende colleges en interessante lesstof, opnieuw werkervaring opdoen door de stages. Gaandeweg dreigde ik een paar keer stil te vallen. Of waren er andere hoofdwegen die ik in moest slaan. Maar uiteindelijk is er met het schrijven van deze scriptie een einde gekomen aan mijn studie aan de Universiteit voor Humanistiek. En dat is goed: de finish is gehaald, het is tijd voor een nieuwe start.

Onderweg, op mijn leerzame, boeiende, interessante, enerverende, energievretende én energie gevende, soms hopeloos lastige, moeilijke en lange reis, zijn er heel wat mensen geweest die op welke wijze dan ook hun steentje hebben bijgedragen aan het welslagen ervan. En die ik daarvoor allen hartelijk bedank. Zo waren er de studiegenoten, die ik soms nog tegenkwam op de UvH, óók in de afrondende fase of bij hun diploma-uitreiking. En de kennissen, vrienden en familie, die me regelmatig aanmoedigden om dóór te gaan of op een andere manier lieten weten dat ze met me meeleeften. Uiteraard waren er ook de respondenten die ik hartelijk dank voor hun tijd en medewerking en vooral voor hun mooie verhalen. Een paar mensen wil ik met name noemen en in het bijzonder bedanken. Zo iemand is Maaïke Kluit; ik bedank haar voor de fijne en inspirerende samenwerking; we hielden elkaar aan de gang en scherp. Mijn scriptiebegeleider Yvonne Leeman zeg ik hartelijk dank: voor haar feedback, deskundige aanwijzingen en adviezen. En voor haar begeleiding in het algemeen, in het lange traject van onderzoeksvoorstel via conceptversie naar definitieve scriptie. Ik bedank mee-lezer Ruud Kaulingfreks voor zijn complimenten én commentaar. En ik bedank Hermien voor haar aandeel in het laatste deel, wat me hielp weer vaart te maken. Dan blijven er twee over, die heel veel voor me betekend hebben en dat hopelijk nog heel lang zullen blijven doen. Die me ontzettend goed geholpen en gesteund hebben, al hadden ook zij soms hun twijfels. En die er voor een groot deel voor gezorgd hebben, dat ik de scriptie en daarmee de studie heb afgerond. Lieve Jan en Femke: heel, heel erg bedankt ...

SAMENVATTING

In het voortgezet onderwijs werken relatief veel oudere leraren. Ze werken daar vaak gedurende lange tijd en hebben op allerlei niveaus zowel onderwijskundige als organisatorische veranderingen meegemaakt. Eén constante is de leeftijd van de leerlingen aan wie ze lesgeven: jongeren tussen de 12 en 18 jaar. De andere is het denken over de cruciale rol die leraren spelen als het gaat om de kwaliteit van het onderwijs. Om die rol goed te kunnen vervullen, is zin nodig. In dit kwalitatief empirisch onderzoek is daarom de vraag aan de orde welke factoren van invloed zijn voor leraren van 55 jaar en ouder om zin in hun werk te hebben en het leraarschap als zinvol te ervaren. En op welke wijze zij daaraan zelf kunnen bijdragen. Dan nemen de leerlingen een centrale positie in. Zij geven het beroep inhoud: pedagogisch en didactisch. Het zich verbonden en betrokken weten en een goede onderlinge samenwerking met die leerlingen, met de collega's en met de organisatie is daarbij essentieel. Evenals de mogelijkheid om zelf vorm en invulling te geven aan het leraarschap en de erkenning daarvan door anderen. De leeftijd van de leraren is op zich niet relevant: wel wat die seniorfase met zich meebrengt.

1 INLEIDING

1.1 ERVARINGEN IN HET ONDERWIJS – AANLEIDING EN MOTIVATIE

Mijn schoonmoeder, moeder Lien, was onderwijzeres. Vlak na de Tweede Wereldoorlog begon zij haar schoolloopbaan op een kleine dorpschool, wat toen nog de lagere school heette. Op het moment dat ik, begin jaren tachtig van de vorige eeuw, startte met de opleiding tot volledig bevoegd onderwijzeres aan de Pedagogische Academie, was zij inmiddels bijna aan het moment van vervroegd uittreden toe. In die periode hadden we regelmatig uitermate boeiende gesprekken over onderwijs in het algemeen en het beroep van onderwijzeres in het bijzonder. Voor moeder Lien was het moeilijk om nog mee te gaan in onderwijsvernieuwingen die op dat moment aan de orde waren. Er werd bijvoorbeeld van haar verlangd nascholingscursussen te volgen – veelal op woensdagmiddag - met titels als “Speerpunt lezen” en “Effectief vergaderen”. Ze vond eigenlijk dat ze dat niet nodig had: haar jarenlange ervaring in de didactiek van het leren lezen waren afdoende en in plaats van vergaderen had ze genoeg aan de gesprekken met collega’s, onder het genot van een kopje koffie tijdens het speelkwartier van de kinderen. Bovendien: waarom moest een oude juf als zij nu nog aan iets nieuws beginnen, zo vlak voor haar pensionering? Ze vond zichzelf op haar best in de klas, met de kinderen en dat was eigenlijk ook precies waar het om draaide. Vooral daaruit haalde ze haar voldoening en plezier in het werken. Men kon haar beter iets anders laten doen op school, in plaats van een tijdrovende, dure en energieverspillende cursus te laten volgen. Iets, wat beter aan zou sluiten bij en rekening zou houden met haar, om zodoende met z'n haar tijd in het onderwijs af te ronden. Op haar 62^e ging ze ‘met de VUT’.

Later zou ik nog regelmatig leraren tegenkomen in een vergelijkende fase van hun beroeps carrière als moeder Lien destijds. En wat me dan altijd het meest trof en fascineerde, waren diegene, die aan het einde van hun schoolloopbaan aangaven er geen zin meer in te hebben en verzuchtten: ‘het zal mijn tijd wel duren’.

Wat ongelooflijk vervelend en naar, als je er geen zin meer in hebt, als je niet met plezier naar je school gaat en je ‘je tijd uitzingt’ tot aan je pensioen, dacht ik dan. En: wat een verlies voor alle partijen: voor de leraar, de leerlingen, de collega’s én de schoolorganisatie. Maar het meest toch voor die leraar, in dit veelomvattende, mooie, ‘mensgerichte’ beroep, die de spil is waar alles om draait en van groot belang is voor de kwaliteit van het onderwijs. Die zichzelf altijd meeneemt en zijn eigen instrument is. En die zó van betekenis kan zijn voor jonge

mensen in een belangrijke en betekenisvolle fase van hun leven. Tegelijkertijd vroeg ik me ook altijd af, waarom de één bij wijze van spreken fluitend naar zijn werk gaat en dat blijft doen tot op hoge leeftijd en de ander blij is als het eindsignaal in zicht is, of beter in dit verband, bijna klinkt. Deze beschrijving van persoonlijke ervaringen en bespiegelingen vormt de opmaat voor de volgende probleemstelling.

1.2 PROBLEEMSTELLING (DOELSTELLING EN VRAAGSTELLING)

In alle beroepsgroepen, dus ook die van de leraar, wordt ‘langer doorwerken’ meer en meer een gegeven. De pensioengerechtigde leeftijd is verhoogd en ook de mogelijkheden om vervroegd uit te treden of om gebruik te maken van de zogenaamde BAPO regeling zijn beperkter dan enige jaren geleden. De gemiddelde leeftijd van uittreden in het onderwijs is vanaf 2006 opgelopen van iets onder de 61 jaar tot 62,5 jaar in 2010. Daarnaast staat het onderwijs al jaren bekend als een sterk vergrijsde sector. Met name in het voortgezet onderwijs is een relatief grote groep 50 – 59 jarigen vertegenwoordigd: 37 procent van de leraren valt in die leeftijdscategorie (Ministerie van OCW, 2011). Het CBS spreekt in haar rapport ‘Jaarboek onderwijs in cijfers 2010’ van een percentage van 44 procent van de leraren in het voortgezet onderwijs die ouder is dan 50 jaar. Tegelijkertijd blijft de groep leerlingen waarmee deze oudere docent in het voortgezet onderwijs te maken heeft, namelijk jongeren in de leeftijd van 12 tot 18 jaar, dezelfde. Je zou kunnen zeggen: de leraar wordt steeds ouder, de leerlingen blijven eeuwig jong.

De oudere leraar in het voortgezet onderwijs was dus altijd al een gegeven en de verwachting is, dat die categorie relatief en absoluut zal toenemen. Met dit gegeven zal in de toekomst terdege rekening moeten worden gehouden. De vraag daarbij is, op welke wijze dat het beste kan. Want gemotiveerde leraren, – en dus ook de oudere – zijn cruciaal voor de kwaliteit van het onderwijs. Zoals koningin Beatrix het verwoordde in de troonrede van 2008: ‘Het onderwijs is zo goed als de leraar voor de klas’. Ook in het rapport ‘Tijd voor onderwijs’ van de zogenaamde commissie Dijsselbloem wordt de uitdrukkelijke mening geventileerd dat de docent van onmiskenbare betekenis is voor de kwaliteit van het onderwijs. Kortom: in het onderwijs zijn leraren nodig die met plezier naar hun werk gaan, die er zin in hebben en weten dat zij van betekenis zijn.

En dat geldt zeker ook voor de generatie oudere leraren. Anders opgeleid – in de jaren 60 en 70 van de vorige eeuw – veelal gericht op ontwikkeling en ontplooiing in een overwegend vakinhoudelijk gerichte opleiding (Vogels, 2009). Heel anders dan de huidige

onderwijspraktijk, met de nadruk op resultaatgericht onderwijs. Met daarmee samenhangend een andere rol en positie: van kennisoverdrager naar begeleider van het leerproces, waarbij er veel verantwoordelijkheid voor het welslagen ervan bij de leerling wordt gelegd. (Klaassen, Beijaard, Kelchtermans, 1999). Voor de groep, die sowieso veel onderwijsvernieuwingen en -veranderingen heeft meegemaakt. Die fusies en schaalvergroting meemaakte en in een andere organisatie kwam te werken. Waarvan de meesten de noodzaak om te –blijven- veranderen in het onderwijs niet zullen betwisten, omdat onderwijs nu eenmaal geen statisch gegeven is. Dat kan het ook niet zijn, omdat het inherent is aan de doelstelling ervan, namelijk zorgdragen voor een ononderbroken ontwikkeling van de leerlingen en hun voorbereiding voor deelname aan een steeds veranderende samenleving. (Lagerweij, 2004). En ongetwijfeld zullen de meeste oudere leraren daar nog altijd graag hun steentje aan willen bijdragen. Want het zijn juist de leerlingen om wie het draait voor de leraar: daar deden en doen ze het allemaal voor, zij zijn de ‘krenten in de pap’ van het onderwijs.

Doelstelling

Er is een grote groep leraren van 55 jaar en ouder werkzaam in het voortgezet onderwijs. De verwachting is, dat de leraren steeds langer zullen doorwerken en dat de leeftijd waarop het onderwijs wordt verlaten zal toenemen. Oudere leraren hebben gedurende hun schoolloopbaan ontwikkelingen meegemaakt die hun beroep hebben beïnvloed. Of het nu gaat om de organisatorische context waarin zij werken of om opvattingen over het beroep van leraar. Mijn interesse gaat uit naar de visie die leraren van 55+ hebben op het uitoefenen van hun beroep nu. Ik ben benieuwd, hoe zij hun werk in de huidige schoolorganisatie ervaren en hoe zij zichzelf en hun beroep zien. Naar wat bepalend is, bij die leraren, of ze ‘er –nog- zin in hebben’ of dat ze zeggen ‘het zal mijn tijd wel duren’. En wat zij daar zelf aan denken bij te kunnen dragen.

Kortom: de bedoeling van dit onderzoek is inzicht te verwerven in de ervaringen van de huidige leraren van 55 jaar en ouder in het voortgezet onderwijs en de factoren die van invloed zijn op het ervaren van ‘zin’ in de uitoefening van hun beroep en de rol die zij daarbij zelf kunnen spelen.

Vraagstelling

De drie volgende, samenhangende onderzoeksvragen luiden dan als volgt:

1. Ervaren leraren van 55 jaar en ouder in het voortgezet onderwijs zin in het uitoefenen van hun beroep?
2. Welke ervaringen en omstandigheden zijn daarvoor bepalend?
3. Op welke wijze(n) dragen zij zelf zorg voor het zin hebben in het uitoefenen van hun beroep?

1.3 VERANTWOORDING EN WERKWIJZE

Ik kies ervoor, om een kwalitatief empirisch onderzoek te gaan doen; dat is het meest voor de hand liggend, omdat het gaat om een onderzoek naar beroepsbeleving, ervaringen en visie van leraren van 55 jaar en ouder en dan zijn kwantificerende methoden veel minder geschikt. Daarmee volg ik de algemene opvatting voor de keuze voor kwalitatief onderzoek ‘wanneer we flexibel moeten kunnen inspelen op hetgeen we in de onderzoekssituatie ontmoeten. Dat geldt, met andere woorden, voor situaties die we niet of slechts in beperkt mate kunnen onderzoeken met methoden en technieken die gericht zijn op kwantificering’. (Maso & Smaling, 1998; p. 11). Daarnaast doet zich hier een situatie voor, waarvoor opgaat dat er weinig voorkennis bestaat of nauwelijks kennis beschikbaar is over de beroepsbeleving van de oudere leraar; en in die situatie is een kwalitatief empirisch onderzoek het meest geschikt. Bovendien, en dat gaat hier ook op, is de keuze voor de kwalitatieve onderzoeksmethode gerechtvaardigd, wanneer de subjectieve betekenisgeving van respondenten centraal staat (Kelchtermans, 1999). Op zoek naar bestaande kennis over de ervaringen van oudere leraren in de huidige schoolorganisatie en hun visie op het beroep, kies ik twee manieren om daar achter te komen: ik bestudeer de literatuur die hierop betrekking heeft en ik neem interviews af bij leraren van 55 jaar en ouder.

Met de literatuurstudie wil ik achterhalen wat uit theoretische inzichten en empirische kennis naar voren is gekomen met betrekking tot het onderwerp. De relevante literatuur over de ervaringen van oudere leraren in de huidige schoolorganisatie en hun visie op het beroep heb ik gevonden door te zoeken aan de hand van een aantal kernwoorden en zoektermen of een combinatie ervan. Dat zijn: seniorleraren, oudere leraren, leraren 55+ en hun beroeps carrière, professionele identiteit, leraren in de onderwijsorganisatie, welbevinden, zin en zingeving. En

in het Engels: teachers' workplace en teacher well-being. Ik heb daarvoor verschillende bronnen gebruikt: de online catalogus van de universiteitsbibliotheek (UvH en UU); Omega, Picarta, Igitur, diverse websites van onderwijs gerelateerde instanties, en het internet.

Vervolgens is deze literatuurstudie de basis voor het empirisch onderzoek: het empirisch onderzoek bestaat uit interviews met zeven leraren van 55 jaar en ouder bij drie typen scholen voor voortgezet onderwijs. Een school voor VMBO – een scholengemeenschap VMBO-HAVO-VWO en een categoriaal gymnasium. Door die keuze zijn alle vormen van voortgezet onderwijs vertegenwoordigd. De keuze voor voortgezet onderwijs is ook gemaakt, omdat daar de grootste groep oudere leraren werkzaam is en omdat zij lesgeven aan leerlingen van 12 tot 18 jaar: een leeftijdscategorie waarvan ik vermoed, dat de rol en betekenis van leraren groot is voor deze groep. Daarnaast hebben de leraren van 55 jaar en ouder met name in het voortgezet onderwijs veel ontwikkelingen meegemaakt. Voor de werving van de respondenten – leraren 55+ - werd contact opgenomen met de directies van de scholen voor voortgezet onderwijs en werd de bedoeling van het onderzoek kenbaar gemaakt met daarbij het verzoek om medewerking. De keuze voor de leraren gebeurde at random, naar aanleiding van de aanmelding: uiteindelijk wilde ik twee respondenten per school hebben, het liefst één man en één vrouw. Met één respondent werd een pilotversie van het interview afgenomen; zodoende kon worden nagegaan of het interviewinstrument waar nodig moest worden aangepast. Het interview was dermate boeiend en gaf zoveel informatie, dat ik ervoor gekozen heb het ook mee te nemen in de portretten. Voor de structurering van de interviews is gebruik gemaakt van een zogenaamde conversatiehulp (Evers, 2007). De interviews zijn als gesprek opgenomen en van elk gesprek werd een bijna letterlijk transcript gemaakt. Dat vormde de basis voor de portretten die van elk van de leraren is gemaakt. Door het geringe aantal respondenten is een vergelijk tussen mannen en vrouwen en tussen de verschillende vormen van voortgezet onderwijs niet goed mogelijk. Wel garandeert deze brede samenstelling van de groep respondenten een goed beeld van de ervaringen van de oudere leraar. Dat is uiteindelijk ook wat de afzonderlijke portretten tezamen opleverde: een totaalbeeld van zeven leraren van 55 jaar en ouder met hun visie op het werk en hun ervaringen.

2 ERVARINGEN VAN ZIN IN WERK EN ZINVOL LERAARSHIP VAN LERAREN 55+

In dit hoofdstuk wordt op basis van een literatuurstudie invulling gegeven aan het begrip *zin* op twee manieren, namelijk die in relatie met het werk van de leraar in de arbeidsorganisatie en die met betrekking tot het ervaren van zinvol leraarschap. Daarnaast wordt in kaart gebracht wat uit diverse studies naar voren is gekomen over zin in werk en zinvol leraarschap van specifiek de oudere leraar.

2.1 OP ZOEK NAAR DE BETEKENIS VAN HET WOORD ZIN: TWEE ASPECTEN

Zin. Een klein woord met veel betekenissen. Het zou zó gebruikt kunnen worden in een taalspelletje, als een sterk voorbeeld van zogenaamde homoniemen. Het kost niet veel moeite om met dit ene woord verschillende zinsconstructies te bouwen: Ik heb er *zin* in. Ik kreeg geen fatsoenlijke *zin* op papier. Ik kan de *zin* er niet van inzien. Wat had hij in de *zin*? Kom, je moet je *zinnen* verzetten. Van Dales groot woordenboek der Nederlandse taal bevestigt dit beeld en komt met maar liefst vijftien verschillende betekenissen. Die variëren van ‘het geheel van de lichamelijke gewaarwordingsvermogens’ tot ‘vermogen tot beleving en waardering van niet direct zintuiglijk waarneembare, geestelijke werkelijkheden’, en ‘gemoedsgesteldheid’, en ‘richting van het streven’ tot ‘begeerte, wil’ en ‘lust, trek, animo’ en ‘wens, genoegen, believeen’ als ook ‘betekenis waarin een zaak, een handeling, een woord opgevat moet worden’ (Geerts, *Van Dale*, 1992). *Zin* heeft zo gezien dus onder andere te maken met richting, begrip, zintuig, grammatica. Dat kan nog alle kanten uit...en tegelijkertijd komen de contouren van de richting die ik op wil in zicht. Maar ik ben nog niet helemaal tevreden en ga daarom verder op zoek en kom uit bij het *Woordenboek filosofie*. Hier wordt *zin* allereerst opgevat als een term die optreedt in de context van: vragen naar *zin*, ervaring van *zin*, zingeving en zinverlies (Willemsen, 1992, II). Men omschrijft wat men noemt ‘de betekenisgeschiedenis van *zin*’. Eerst als een zintuigelijke gerichtheid, dan *zin* in de betekenis van verstand en ten slotte *zin* als betekenisvol voor de mens. In die laatste meer filosofische betekenis wordt benadrukt, dat het een term is die zich niet makkelijk laat definiëren, dat het geen zelfstandig ding is, geen werkelijkheid op zich, maar dat het wat zegt over het al of niet zinvol zijn van die werkelijkheid voor een persoon. En ook al is het lastig te omschrijven, het wil nog niet zeggen dat we dus niet weten wat het is of dat we er niet naar kunnen verlangen. In zijn bijdrage ‘*Weer zin leren. Over levensbeschouwing en educatie*’

omschrijft diezelfde Willemsen zin ‘niet als een tweede werkelijkheid naast de onze maar de zinvolheid van onze werkelijkheid’ (Willemsen, 1992, I) en noemt hij zinvragen onlosmakelijk verbonden met het mens-zijn. Waarbij hij opmerkt, dat er wel een actieve, open en eerlijke houding nodig is; je moet jezelf dus als het ware ‘in de zin-stand’ zetten.

In dit onderzoek zal *zin* op twee manieren uitgewerkt worden. De eerste manier richt zich op zin hebben in het werk als leraar in de school als arbeidsorganisatie. Hoe ervaart – hier specifiek de oudere leraar – zijn werk? Heeft hij er zin in? En waardoor wordt dat al dan niet bepaald? Bij de andere manier is zin gericht op zingeving of betekenisgeving. Welke betekenis geeft de leraar aan zijn werk; ervaart de oudere leraar het leraarschap als zinvol? Voor zichzelf, anderen, de samenleving. Het zijn vragen die nauw samenhangen met de eigen opvattingen over beroepsidentiteit of professionele identiteit; over hoe men in het leven staat en wil staan en welke betekenis men aan het werk van leraar geeft. Kortom: het zal gaan om twee aspecten van zin: zin in werk en zinvol leraarschap, met de onderliggende vraag naar de factoren die hierop van invloed of bepalend zijn. Ten slotte zal worden nagegaan hoe deze twee aspecten van zin juist in de laatste fase van het arbeidzame leven van de leraar zich manifesteren.

2.2 DE LERAAR IN DE ONDERWIJS – OF SCHOOLORGANISATIE

In de meeste gevallen maakt de leraar, in de dagelijkse schoolpraktijk van het voortgezet onderwijs, deel uit van een team van leraren dat binnen een schoolorganisatie werkt aan een gemeenschappelijk doel. Daarmee worden meteen de belangrijkste gemeenschappelijke kenmerken van een organisatie benoemd: er zijn doelstellingen, mensen en middelen; het zijn doelgerichte samenwerkingsverbanden. (Ten Berge, 2011, Majoor, 2000). Dit komt ook terug in de omschrijving van een organisatie vanuit de institutionele benadering in de organisatietheorie. Een organisatie wordt gezien als een ‘bewust gecoördineerde sociale entiteit met relatief duidelijk identificeerbare grenzen, die op een vrij continue wijze streeft naar de realisatie van een gemeenschappelijke doelstelling of verzameling van doelstellingen’. (Desmidt, 2005 pag. 24). Scholen hebben kenmerken van wat de klassieke socioloog Max Weber aanduidde met de term bureaucratische organisatie. In het geval van de school: het is duidelijk wat de taken en bevoegdheden zijn van de leraar, vanuit welke waarden en normen (gedragsregels) er wordt gewerkt, welke verrichtingen en registratie ervan worden verwacht; dit alles binnen een zekere hiërarchische structuur (Berge, 2011, Klaassen 1999). Maar zoals alle organisaties zijn ook schoolorganisaties geen statische entiteiten; ze zijn voortdurend aan

verandering onderhevig. En veel van die veranderingen hebben direct en indirecte gevolgen voor de leraar: denk bijvoorbeeld in dit geval aan de ontwikkelingen op ICT gebied, de veranderende leerling populatie en de toenemende nadruk op resultaatgericht werken (Van der Linden, e.a. 2003). Bovendien zal er altijd sprake zijn van een dubbele houding. De schoolorganisatie zal de leraar nodig hebben voor het realiseren van de doelen; de leraar zal de school nodig hebben om zin te kunnen geven aan zijn bestaan. Het zijn twee logica's die met elkaar in strijd zijn: de logica van de individuele zingeving en de logica van de beheersing en de waarborg (Kaulingfreks, 2008). In het geval van de leraar kan het daar ook gaan wringen en spanning opleveren in het werk: enerzijds is hij de werknemer in een bureaucratisch organisatie, anderzijds is hij een autonoom professional (Klaassen, Beijaard en Kelchtermans, 1999). Wanneer de persoonlijke identiteit en die van de organisatie overeen komen, zal dat het welbevinden van de leraar ten goede komen. Met andere woorden: of de leraar het naar zijn zin heeft in de organisatie waarvan hij deel uitmaakt, zal mede afhangen van het broze evenwicht tussen die twee. Lagerweij (2004) heeft het hier over een afstemming die er principieel hoort te zijn tussen het primaire proces en het secundaire proces. Waarbij het in het eerste geval gaat om de manier waarop het onderwijsaanbod wordt georganiseerd - de onderwijsorganisatie- en in het tweede om hoe de taken en het functioneren zijn verdeeld binnen de schoolorganisatie.

Ik wil hier nog wat dieper ingaan op en stilstaan bij de veranderingen die zich hebben voorgedaan en die voor het werk van de leraar in het voortgezet onderwijs van invloed zijn geweest of nog altijd zijn. Het gaat daarbij niet alleen om organisatorische vernieuwingen, maar ook om een andere wijze van pedagogisch – didactisch handelen en om andere onderwijsinhouden (Carpay, 2010). Overigens: onderwijsverandering is een nogal breed begrip wat zich op verschillende onderwijsniveaus kan voordoen, namelijk op macroniveau (betreft het gehele Nederlandse schoolsysteem), op mesoniveau (is op het niveau van de school) en op microniveau (dat is het klasniveau) (Lagerweij, 2004). Bij onderwijsverandering gaat het altijd om de vraag hoe de kwaliteit van het onderwijs kan worden verbeterd en hoe de scholen het beste kunnen functioneren. Die opvattingen over wat goed onderwijs is, is uiteraard geen statisch gegeven en hangen veelal samen met het dan vigerend onderwijsbeleid. Hieronder volgt een summier schets van het Nederlands onderwijs op hoofdlijnen, waarbij ik heb geput uit het werk van Lagerweij (2004) en Carpay (2010):

- Kenmerkend voor de school vanaf de jaren 50 – 60 van de vorige eeuw is, dat de school wordt geleid door een schoolleider, die gericht is op het goed beheren en beheersen van de

regelgeving en die continuïteit en stabiliteit waarborgt. De individuele leraar is op onderwijsinhoudelijk gebied autonoom en is bekend met de regels. Er is sprake van een distributief of allocatief onderwijsbeleid, dat wil zeggen: de overheidstaak is voornamelijk gericht op de verdeling van geld en is faciliterend. In 1963 wordt de zogenaamde Mammoetwet voor het voortgezet onderwijs ingevoerd. De bedoeling van de wet is om de slechte doorstroming die er is tussen de verschillende onderwijstypen te verbeteren en het categorale onderwijssysteem te doorbreken.

- Vanaf de jaren 70 gaat het om ontplooiing van capaciteiten, zowel van de individuele leraar als van de leerling. Met centrale begrippen als: welzijn, aandacht voor eigen capaciteiten, verschillende werkvormen, differentiatie. De schoolleider is meer en meer procesbegeleider geworden en creëert en benut zoveel mogelijk de kansen en mogelijkheden van de betrokkenen. Vanuit de overheid is er een overgang naar een constructief beleid; dat hangt nauw samen met de bevordering van inhoudelijke en structurele onderwijsvernieuwingen. Een sterk voorbeeld daarvan is de Contourennota van onderwijsminister van Kemenade in 1975, waarmee hij zijn plannen voor de zogenaamde middenschool uiteenzet, waarbij het idee is, dat alle leerlingen van 12 tot 16 jaar naar hetzelfde schooltype gaan en dezelfde vakken krijgen en dat er in de klas gedifferentieerd zal worden.
- Sinds de jaren 80 gaat het er vooral om een effectieve school te zijn. Sleutelbegrippen zijn: doelstellingen halen, planmatig handelen, externe, opgelegde normering. De individuele leraar moet streven naar effectieve instructie en de leerlingen binnen een zo gunstig mogelijke onderwijstijd een zo hoog mogelijk onderwijsresultaat zien te laten behalen. Daarbij hoort standaardisering van het onderwijsleerproces; ook de schoolleider zal daarvan uitgaan om die effectieve school te kunnen zijn. In de jaren 80 is er sprake van een economische crisis en ook op de onderwijsbegroting moet fors worden bezuinigd. Het onderwijsbeleid is synoniem met bezuinigingsbeleid, gericht op effectiviteit.
- Dat loopt door in de jaren 90, de tijd van de invoering van de basisvorming, van schaalvergroting en fusies. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt de profielenstructuur ingevoerd. Dit alles gaat samen met deregulering en een terugtrekkende, selectief sturende overheid. Er komt meer zeggenschap en autonomie voor de scholen en meer ruimte voor eigen beleid. Daarmee kan de school flexibel inspelen op de eigen omgeving, zich onderscheiden en profileren en meer markt- en klantgericht zijn. De verplichte lessentabel wordt omgezet in studietijd of studielast, vaardigheden en competenties worden belangrijke begrippen voor de leerlingen. De overheid legt aldus een

grotere verantwoordelijkheid bij de instellingen zelf. En verplaatst daarmee het aansturingpunt van de leraren naar de instellingen. Van Wieringen (2000) noemt dit het verhogen van het sturingsniveau: niet de individuele leraar, maar de schoolorganisatie wordt gestuurd en die moet op haar beurt de individuele leraar sturen.

Naar aanleiding van het bovenstaande is er een aspect wat ik eruit wil lichten en nog eens extra onder de aandacht wil brengen en dat is de positie van leraar in de organisatie. In het traditionele organisatiemodel – doelmatigheidsmodel of algemeen schoolmodel (Van Wieringen, 2000) of het positioneel organisatiemodel (Wierdsma, 2007) – zijn de leraren – kort door de bocht – vakbekwame functionarissen, gericht op het eigen didactisch functioneren; waarbij de schoolleiding moet zorgen voor goede condities om het werk zo goed mogelijk te kunnen doen. De gezamenlijke zorg en verantwoordelijkheid voor het geheel is niet de eerste prioriteit; sterker nog: in deze traditionele opvatting is het management verantwoordelijk voor het geheel en de leraar voor zijn eigen deel. Dat staat haaks op de opvatting om de school in te richten volgens het flexibiliteitsmodel (Van Wieringen, 2000) of het transactioneel organisatiemodel (Wierdsma, 2007). Daarbij gaat het er juist om dat iedereen, van schoolleiding tot leraar, van onderbouwcoördinator tot conciërge, dus alle leden van de organisatie, zich ervan bewust zijn dat zij een deel zijn van het geheel. En dat iedereen zich dus ook verantwoordelijk weet en voelt voor de eigen bijdrage én voor het geheel. Iedereen draagt dus zijn steentje bij aan de kwaliteit van de school. De individuele leraar is dan geen los functionerende professional, geen geïsoleerde eenheid; het lesgeven is geen vacuümactiviteit maar ingebed in een sociaal-educatieve organisatie. De schoolleiding is initiërend, stimulerend, coördinerend en voert personeelsbeleid wat uitgaat van ‘de leraar als collega’. (Van Wieringen, 2000). Wierdsma (2007) spreekt in dit verband in zijn systeemtheoretische benadering over de individuele leraar als ‘vak –volwassen docent’; en net als elk ander subsysteem binnen het geheel functioneert deze leraar relatief autonoom en levert een specifieke eigen bijdrage aan het geheel. De identiteit van de school als geheel is grotendeels bepalend voor de eigen professionele ruimte van de delen. Identiteit is iets wat merkbaar en zichtbaar moet zijn; met elkaar maak je de school en elk onderdeel heeft zijn eigen toegevoegde waarde voor dat geheel. Begrippen als samenwerking, co-creatie, afstemming en verbinding spelen hier een grote rol.

Nu een en ander uiteengezet is over de organisatie waarbinnen de leraar zijn werk verricht, is het goed om de volgende stap te maken.

2.3 ZIN IN WERK

Wat bepaalt nu, of de leraar met plezier, met zin naar zijn werk, naar de school als arbeidsorganisatie, gaat? Het is onwaarschijnlijk dat hij alleen maar gaat, omdat hij een arbeidscontract heeft en een lesrooster wat zegt in welk lokaal hij moet zijn en welke leerlingen hij daar kan verwachten. Zo bezien lijkt het maar weinig 'zin' uit te stralen. Er zal meer aan de orde moeten zijn. Om zin te ervaren zal er sprake moeten zijn van 'een good practice': de situatie waarin zowel de leraar als de leerling er voor elkaar zijn; een praktijk, waar leraren het beste dat ze in huis hebben laten zien, zich door elkaar laten uitdagen en elkaar, zo nodig even helpen (Stevens, 2005). Zin, vervolgt Stevens, is aan de orde als er sprake is van: een goede, betrokken relatie met collega's, leerlingen en de organisatie, als de inspanning van de leraar leidt tot resultaat, als het proces en niet alleen het product er toe doen, als kennis van handelen en rationeel-logische kennis niet los van elkaar worden gezien, als de taakuitoefening van de leraar ruimte laat voor autonoom handelen, dus meer is dan leerdoelen halen in een effectieve organisatie. Stevens haalt hiervoor het onderzoek aan van Deci en Chandler uit 1986 aan, die het motivatiebeginsel benoemen aan de hand van drie basisbehoeften, die zowel gelden voor leerlingen als voor leraren. Het zijn de behoefte aan relatie, de behoefte aan competentie en de behoefte aan autonomie.

Ik ga hier nog even door op de behoefte aan autonomie in het werk van de leraar. Het werk, dat wat zich letterlijk op de vierkante meters van het eigen klaslokaal afspeelt. De leraar op het microniveau van de organisatie. Een regelmatig gehoord geluid is, dat de leraar daar vooral het plezier vandaan haalt: uit het werk in het primaire proces, en dat het daar uiteindelijk ook allemaal om draait. Het is dé plek waar de leerlingen voorop staan, waar de omgang met de leerlingen zich het meest en best manifesteert en waar de leraar zijn vak kan overbrengen (Vogels, 2009). Waarvan waarschijnlijk veel oudere leraren zullen zeggen: dat is mijn domein: ik doe de deur van mijn lokaal dicht, ik ben hier 'de koning in het eigen lokaal'. Het heeft te maken met het oude beroepsbeeld, dat van de autonome leraar die een ambt bekleedt, soeverein in het klaslokaal (Klaassen, 2000). Dat is ook wat wordt beweerd door Derkse (2001): onder de enigszins ouderwetse titel *De twaalf vreugden van het onderwijzen* zet hij uiteen wat er zo plezierig is aan leraar zijn en noemt hij daarvoor de kenmerken. Zo noemt hij het moment van 'het vallen van het kwartje' bij leerlingen, en wanneer de leerling zelf kennis echt eigen maakt; juist in onderlinge dialoog. En het moment, wanneer iedereen in de klas lekker aan het werk is, aandachtig, in een prettige sfeer van onderling respect en vertrouwen. Wat de vrijheid geeft iets heel anders te doen dan de methode eigenlijk

voorschrijft en dat die ruimte ook genomen wordt, om met elkaar van alles uit te wisselen over wat je bezighoudt. Wanneer de leraar merkt, dat bij leerlingen iets ontstaat als intellectueel genoeg en wanneer dit als gevolg heeft, dat de leerling de leraar voorbijstreeft. Ook hier wordt nadrukkelijk genoemd, dat het fijn is om te zien, wanneer de leerlingen zich uitgedaagd voelen door de leraar om te groeien; om te laten zien wat ze allemaal in huis hebben en wat allemaal nog méér, en dat de leraar ze de kans kan bieden elke dag met een schone lei te beginnen in die gezamenlijke ontdekkingsstocht. Hij eindigt met een veelzeggend citaat: ‘Sleur, op- en afbranden, verlamming van de docent door regelgeving en niet in de inhoud van het onderwijs geïnteresseerd management – deze smarten komen in het onderwijs in allerlei gradaties allemaal voor, in het ene jaar sterker dan het andere. Maar wanneer de deur van het klaslokaal gesloten wordt, en je alleen bent met je klas – zonder manager, minister of andere ambtenaar dan kán wat ik boven verzamelde dagelijks opnieuw gebeuren’. (Derkse, 2001, p. 15).

Wat neem ik hier nu uit mee? Tot dusver laat de literatuur zien dat de factoren betrokkenheid bij het werk en de school, een goede relatie met leerlingen en collega’s, een zekere autonomie en waardering van belang zijn voor de leraar om zin in het werk op school te hebben. Het gaat om de verbinding met de leerlingen, de collega’s en de organisatie en om in die gezamenlijkheid er met elkaar iets moois van te maken. Daarnaast is er de wil om het beste uit zichzelf en de leerling te halen; waarbij woorden horen als: competentie, stimuleren, uitdagen, groeien, inspanning en resultaat. En ten slotte: het ervaren van autonomie, van gezien worden als autonoom professional, die zelf richting kan geven aan het onderwijsleerproces, die ertoe doet en meer is dan een uitvoerende, een radertje in de organisatie; die als een belangrijk en specifiek onderdeel zijn bijdrage aan het geheel levert. In de interviews en de analyse zal ik me met name richten op deze factoren en ik ben benieuwd of de leraren zich hierin zullen herkennen.

Maar hiermee is het beeld nog niet compleet. De vraag naar factoren die ervoor zorgen dat leraren het *niet* meer naar hun zin hebben moet nog worden gesteld. Daarvoor noem ik een onderzoek uit 2010, van Buchanan, die inzoomt in op factoren die er voor zorgen dat leraren het niet meer naar hun zin hebben in het onderwijs. Sterker nog: de redenen zijn om het onderwijs te verlaten. De hoofdlijnen van de uitkomsten van het onderzoek zijn: een gebrek aan het ervaren van support en ondersteuning. In dit verband spreekt Korthagen (2008) over het verlies van idealen en het gebrek aan ondersteuning bij het realiseren van idealen wat een belangrijke rol kan spelen in geval van burn-out. Verder lijkt de ervaren werkdruk een

oorzaak voor het lerarenverloop; door het structureel veel uren draaien, bijvoorbeeld meer dan 50 uur per week, zijn het juist de ‘goede’ leraren die uitgeput raken; zij, die zich helemaal geven en zich onderdompelen in hun werk. Ook ervaren veel leraren de druk vanuit het schoolmanagement, die vooral gericht is op productiviteit. Andere factoren die worden genoemd zijn de slechte werkcondities, zoals de slechte luchtkwaliteit in de gebouwen, gebrekkige inrichting, verouderde methodes, het salaris, en het prestige van het leraarsberoep. In Nederland liet eerder onderzoek onder de titel ‘Waarom leraren de sector verlaten’ (De Jonge & De Muijnck, 2002) een vergelijkbaar resultaat zien. Het zijn vooral de condities waaronder de leraren moeten werken die bepalend zijn voor hun vertrek, niet het onderwijs op zich. Waarbij als belangrijkste factoren de ervaren werkdruk, onvrede met het management en onvoldoende carrièreperspectieven en daarmee samenhangend slecht personeelsbeleid worden aangegeven. In zijn algemeenheid lijkt de leraar het vooral als problematisch te ervaren hoe het werk wordt gefaciliteerd en gewaardeerd (Van Beurden & Dietvorst, 2011).

Hierboven beschreef ik de factoren die zin in het werk negatief kunnen beïnvloeden: gebrekkige facilitering; het ontbreken van waardering; gebrek aan ervaringen van support; onvrede met het management; de lage status van het leraarsvak. Factoren die de moeite waard zijn om nader te onderzoeken. Wat opvalt, is dat de leraren het werk op zich absoluut niet als vervelend of onplezierig ervaren. Zolang ze kunnen doen, waarvoor ze ooit opgeleid zijn, namelijk lesgeven, is er geen vuiltje aan de lucht. Maar de condities, de voorwaarden om dat goed te kunnen doen, de werkomstandigheden staan dat nog al eens in de weg. Opvallend is ook, dat het veelal gaat om zaken die de leraar zelf niet denkt te kunnen bepalen en waarvan hij vermoedt er weinig of geen invloed op uit te kunnen oefenen. Hier zit een cruciaal punt, wat ik meeneem in de interviews. Vermoedelijk zal de leraar die zaken, waarvan hij denkt er toch niets aan te kunnen veranderen, laten voor wat het is en zich helemaal richten op wat ervaren wordt als plezierig, namelijk het lesgeven in de klas. Tegelijkertijd verwacht ik, dat als het daar óók niet lekker loopt, de leraar het erg moeilijk krijgt en bepaald niet met plezier naar het werk zal gaan.

Als afsluiting van deze paragraaf kan ik het niet nalaten een uitstapje te maken en te verwijzen naar een documentaire onder de titel ‘De les van de leraar’, die op 2 oktober 2012, werd uitgezonden op de Nederlandse televisie. Dit, ter gelegenheid van ‘De avond van het onderwijs’. De uitspraken van de drie leraren die in deze documentaire te zien zijn illustreren mijns inziens prachtig de eerder geschetste voorwaarden om met plezier naar het werk te gaan. Ik pik er en paar uit.... ‘Ik denk dat je niet kunt lesgeven zonder band met deze

leerlingen of met welke leerling dan ook' en ' Zij hebben nodig wat iedereen nodig heeft en dat is een stukje herkenning en erkenning en iemand die geïnteresseerd is in ze. Als je dat geeft krijg je er veel voor terug '. 'Docenten met het mooiste vak ter wereld. Docenten die het beste uit zichzelf en uit hun leerlingen willen halen'. 'Ik groei als persoon ook elk jaar weer. Ik heb een heel geïnspireerd leven door wat ik doe'.

Die laatste twee uitspraken brengen mij op het tweede aspect van zin waarop ik me wil richten: zinvol leraarschap.

2.4 ZINVOL LERAARSCHAP

Aan het begin van dit hoofdstuk gaf ik al aan dat ik me op twee manieren van zin zou richten. Ik ben nu toegekomen aan de tweede manier: zin gericht op zingeving of betekenisgeving. Welke betekenis geeft de leraar aan zijn werk? Ervaart de oudere leraar het leraarschap als zinvol? Voor zichzelf, anderen, de samenleving? En wat maakt dat de leraar het werk als zinvol ervaart en beschouwt? Het zijn vragen die nauw samenhangen met de eigen opvattingen over beroepsidentiteit of professionele identiteit; over hoe men in het leven staat en wil staan en welke betekenis men aan het werk van leraar geeft.

Om die vragen te kunnen beantwoorden wil ik eerst stilstaan bij zingeving in zijn algemeenheid. Zingeving is zeker geen vreemd woord binnen de Universiteit voor Humanistiek. Sterker nog, het wordt naast humanisering gezien als een centraal begrip in de humanistiek. Op de website van de universiteit omschrijft men het als een 'manier waarop mensen hun houding tegenover het leven en hun omgeving bepalen'. Kernvragen zijn daarbij wat de essentie van een zinvol leven is en hoe je er op welke wijze en in welke mate zelf invloed op kunt hebben (Bron: <http://www.uvh.nl/humanistiek>).

Allereerst wil ik wijzen op het onderscheid wat wordt gemaakt tussen alledaagse en existentiële zingeving. Alledaagse zingeving wordt gezien als een niet bewuste manier van betekenisverlening. Allerlei 'gewone', alledaagse handelingen en momenten van bijvoorbeeld contact met anderen zijn wel degelijk van betekenis, maar 'zolang zaken op een vanzelfsprekende manier begrijpelijk en hanteerbaar voor ons zijn, reflecteren we niet op het proces van zingeving' (Alma, 2010, p.17). Het is dus aannemelijk, dat ook leraren niet dagelijks stilstaan bij de vraag of het leraarschap wel als zinvol wordt ervaren en van welke betekenis zij zijn. Bij existentiële zingeving gaat het om de eigen levensvragen: vragen naar de eigen identiteit, naar de betekenis van het 'hier' zijn, voor zichzelf en voor de ander,

vragen naar een zinvol leven en wat daar onder wordt verstaan. In dit onderzoek gaat het dus om opvattingen over de beroepsidentiteit of professionele identiteit van de leraar; om zijn betekenis voor zichzelf, de leerlingen en de samenleving.

Wanneer wordt een leven als zinvol ervaren? Verschillende auteurs hebben zich met deze vraag beziggehouden. Ik geef hieronder de theoretische positie weer van achtereenvolgens Van der Lans (1992), Alma & Smaling (2010) en Baumeister (1991). Daarna zal ik aangeven wat ik daaruit ten behoeve van mijn onderzoek naar zinvol leraarschap zal meenemen.

Van der Lans stelt dat er drie omstandigheden zijn waarin mensen zich bezighouden met vragen over zin. Ten eerste als ze vinden dat er iets moet veranderen in hun leven: met daarbij horende vragen als bijvoorbeeld: heeft het werk wat ik doe – nog- wel zin? Zou ik niet beter kunnen stoppen met deze relatie? Ten tweede als er een gevoel van leegte wordt ervaren: ik heb alles, een partner, een kind, een huis, een baan, maar er mist iets... En ten slotte na ingrijpende gebeurtenissen en ervaringen in het persoonlijk leven, als verlies door dood, scheiding, ziekte. De gemeenschappelijke deler is, dat alle vragen naar zin worden gesteld wanneer de kwaliteit van het leven in het geding is. Hij geeft de volgende omschrijving van zingeving: ‘het complex van cognitieve en evaluatieve processen die bij het individu plaatsvinden bij diens interactie met de omgeving en die resulteren in motivationele betrokkenheid en psychisch welbevinden’ (Van der Lans, 1992, p. 12).

Alma en Smaling (Alma & Smaling, 2010, pag. 19) definiëren existentiële zingeving als ‘als een persoonlijke verhouding tot de wereld waarin het eigen leven geplaatst wordt in een breder kader van samenhangende betekenissen, waarbij doelgerichtheid, waardevolheid, verbondenheid en transcendentie worden beleefd, samen met competentie en erkenning, zodat ook gevoelens van gemotiveerd zijn en welbevinden worden ervaren’.

Vrij vertaald: mensen hebben de volgende ervaringen nodig om van een zinvol leven te kunnen spreken:

1. *een doel*, dat kan zijn een bereikbaar doel of een streefdoel, een levensoriëntatie; het gaat dus om het hebben of maken van plannen, ergens naar toe willen, een doel voor ogen hebben
2. *samenhang ervaren*, tussen het eigen leven en dat van de ander, de eigen plaats daarin en het eigen levensverhaal. Wanneer die samenhang wordt ervaren, geeft dat een gevoel van

het begrijpen en hanteerbaar zijn van de werkelijkheid, zoals die zich aan de mens voordoet. Dan ‘klopt het’, en dat geeft vertrouwen: een zijns-veiligheid.

3. *waardevolheid* gaat om ‘waardevol’ zijn, in de betekenis van: ik ben van waarde, voor de ander, voor mijzelf. Als ook: mijn leven is van waarde, is waardevol.
4. *verbondenheid*; een meer persoonlijke, gevoelsmatige en op intense wijze beleefde vorm van verbinding met de ander, in vriendschap en sociale verhoudingen. Het kan ook gaan om bijvoorbeeld geëngageerd samen met anderen werken aan mondiale humanisering en zodoende verbonden zijn. Verbondenheid, eigen identiteit en de ander is ook: de ander zien en erkennen als de ander.
5. *Transcendentie* ofwel de mogelijkheid om zin te ervaren door het alledaagse te overstijgen, om verder te gaan en te denken dan het voor de hand liggende, het nieuwsgierig zijn naar het nieuwe en onbekende, dat willen ontdekken, in staat zijn tot verwondering.
6. *competentie* in de betekenis van het gevoel te hebben dat je ertoe doet, dat je in staat bent – competent - om adequaat te handelen om zodoende voldoende controle te hebben over je leven. Maar ook in de betekenis van: kunnen leren, ontwikkelen.
7. *erkenning* van elk mens door de ander en door zichzelf en de mate waarin deze behoefte wordt bevredigd draagt bij aan een zinvol leven. Voorbeelden van erkenning die hier worden genoemd zijn: erkenning van je competenties, gedrag, gelijkwaardigheid, autonomie.
8. *motiverende werking*. De ervaringen van alle voorgaande aspecten hebben een motiverende werking. In dat geval is de motivatie een gevolg van de andere ervaringen.
9. *welbevinden* wordt gezien als een nadrukkelijk affectief aspect van persoonlijke zinervaring. En veelal het gevolg van de aspecten 1 t/m 7: als daaraan wordt voldaan, zal dat waarschijnlijk een gevoel van welbevinden geven.

Smaling (n.d.) maakt hierop een aanvulling wanneer hij stelt dat, naar mate er meerdere aspecten worden ervaren, er sprake zal zijn van een diepere en breder verankerde zingeving. En, wanneer dáár weer sprake van is, zullen mensen geestelijk meer weerbaar zijn: immers, wanneer mensen een gevoel van zinloosheid ervaren, zijn zij geestelijk kwetsbaar. En ten slotte: de negen aspecten geven de mogelijkheid van een zelfonderzoek, door na te gaan in hoeverre ze van toepassing zijn op iemands leven.

Volgens Baumeister (1991) is er waarschijnlijk sprake van een voldoende zinvol leven, als aan vier behoeften is voldaan:

a. De behoefte aan een doel

Daarvoor is het nodig dat er een goed beeld is welk doel men voor ogen heeft, het gedrag is gericht op het gewenste doel en er worden keuzen gemaakt om het doel te bereiken.

b. De behoefte aan waarde

Het is de behoefte om van betekenis te zijn; van waarde; en dat wat mensen doen goed en gerechtvaardigd is; om zo een positieve waarde aan het leven te ervaren

c. De behoefte aan efficacy

Wat neerkomt op het in staat zijn greep te hebben op het eigen leven, capabel en sterk te zijn; dat je het besef hebt dat je de capaciteiten hebt om je doelen en waarden te realiseren; het heeft te maken met controle ervaren over je eigen leven

d. De behoefte aan eigenwaarde

Het gaat hier om de behoefte van positieve waarde te zijn; het gaat dan zowel om zelfrespect als het ervaren van positieve waarde van anderen

Als deze behoeften niet worden bevredigd, zal waarschijnlijk een gevoel van gebrek aan zin in het leven worden ervaren. Zo bezien zouden de vier basisbehoeften van Baumeister als een soort checklist voor een waardevol leven kunnen beschouwd.

Van der Lans gaat in op de omstandigheden waarin zinvragen spelen. Dit is interessant om mee te nemen: hij noemt de 'zin-vraag' expliciet in bepaalde perioden van het leven. Het is dus in dit geval voor de hand liggend, dat leraren tegen of aan het einde van hun beroeps carrière zich met deze vraag zullen bezig houden. In de interviews zal dit aspect expliciet aan de orde komen.

De teksten van Baumeister en Alma & Smaling liggen in elkaars verlengde. De behoeften aan een doel, aan van waarde zijn, aan efficacy en aan eigenwaarde worden door allen genoemd. Die neem ik mee als de 'ingrediënten op het vinklijstje' om zin te ervaren in het leraarschap. Waardevolheid, engagement, verbondenheid met anderen en welbevinden die daarnaast nog door Alma en Smaling worden onderscheiden, voeg ik daar nog aan toe. Op deze aspecten zal ik nu dieper ingaan, maar nu toegespitst op de vraag, wat ervoor nodig is om het leraarschap als zinvol te ervaren. Overigens: het begrip transcendentie neem ik niet mee: het lijkt me dat het in deze context moeilijk tastbaar te maken is en een nogal 'vreemde eend in de bijt', daar waar de andere steeds in elkaars verlengde liggen of elkaar aanvullen.

Om zin te ervaren is het hebben van een doel of oriëntatie essentieel. De vragen die zich hierbij opdringen zijn: hoe is de leraar is georiënteerd, hoe staat de leraar 'in zijn of haar

schoenen', met welk belangrijk doel voor ogen, hoe ziet hij zichzelf het liefst? (Parker, 2012). Kenmerkend voor een leraar die georiënteerd is op - vrij vertaald- bekwaam meesterschap:¹ zoekt uitdaging, definieert doelen van binnenuit, is intrinsiek gemotiveerd, kent zichzelf, heeft eigenwaarde, heeft geloof in eigen kunnen, is in staat dingen te veranderen, beschouwt de wereld niet als vast en gefixeerd; het is er niet permanent en men is altijd in staat het te verhelpen. Dat laatste hangt weer nauw samen met hoe men omgaat met gesignaleerde problematiek: gericht op het oplossen ervan, proactief, zelf in staat zijn er een positieve draai aan te geven. Day (2007) noemt in dit verband de morele doelgerichtheid van de leraar. Leraar zijn en moraliteit gaan altijd samen. Dat is ook wat Klaassen (2000) zegt: het pedagogische doel is er altijd: je kunt niet lesgeven of leraar zijn zonder het pedagogische aspect. Het is wat ik eerder noemde: de leraar doet ertoe, hij kan niet *niet* onderwijzen.

Ervaren van zin als in welzijn of welbevinden hangt dus nauw samen met de persoon van de leraar. In het onderwijs is het heel gebruikelijk om te vragen naar het *wat, hoe en waarom* van lesgeven: wat is aan de orde in de les, hoe wordt er lesgegeven, dus volgens welke methoden en technieken en wat is het doel? Maar de vraag wie de persoon is die lesgeeft, komt niet vaak aan de orde. Toch zou dat de kernvraag moeten zijn, want 'Als we die vraag open en eerlijk aan de orde stellen, zowel voor onszelf als voor anderen, leveren we een belangrijke bijdrage aan het welzijn van onze leerlingen en onszelf, krijgen we beter contact met onze collega's en creëren we een soort onderwijs dat meer licht en leven brengt in de wereld' (Parker J. Palmer, 2005, p. 15). Het is dus een cruciale vraag: het gaat over hoe de persoonlijkheid van de leraar bepalend is voor het omgaan met leerlingen, collega's, werk en zijn kijk op de wereld. Zelfkennis is daarvoor een sleutelwoord. Kelchtermans en Korthagen (2008) onderschrijven dit gegeven en noemen in dit verband het belang van 'zelf- verstaan'. De leraar is in staat te reflecteren en kan kritisch kijken naar het eigen handelen en is nieuwsgierig naar leren en vormen van leren, ook buiten het klaslokaal om; dat is niet afhankelijk van het schoolmanagement; de leraar ziet zichzelf namelijk als een autonome professional, die ervan overtuigd is dat er meer is dan instrumenteel leren (Day, 2007).

Als ik dit alles 'vertaal' naar de vraag wat nodig is om het leraarschap als zinvol te ervaren en welke factoren van invloed zijn, kom ik tot het volgende. Een leraar zal het leraarschap als zinvol ervaren wanneer hij doelgericht is, als hij weet waarom hij het zo doet, met welk doel.

¹ Philip D. Parker noemt twee mogelijkheden van georiënteerd zijn: mastery orientation en failure avoidance

Hij weet ook, dat hij er als persoon toe doet, hij kent zichzelf en gaat uit van de eigen vermogens om richting te kunnen geven.

Als een leraar geëngageerd in het werk staat en zich nauw betrokken voelt bij de school en de onderwijspraktijk, zal dat een positief gevolg hebben voor het ervaren van zin. Engagement is een belangrijke factor voor het ervaren van werkplezier; het geeft aan dat men betrokken is met de school, dat men kan denken in positieve toekomstperspectieven, er is weinig verzuim en er sprake is van buoyancy; wat letterlijk drijfvermogen betekent en hier vooral opgevat moet worden als het vertrouwen in het eigen vermogen om problemen positief tegemoet te treden. Het heeft alles te maken met resilience, veerkracht (Parker, 2012). Betrokkenheid met de schoolorganisatie, zich verbonden weten met de schoolcultuur, een goede relatie met de leerlingen: het zijn essentiële onderdelen voor het ervaren van zin. Bovendien hangt dat gevoel van verbondenheid nauw samen met de overtuiging verschil te kunnen maken voor de leerlingen: in hun leven en in hun mogelijkheden (Day, 2007). Ook hier weer, net als eerder bij het ervaren van zin in werk, wordt duidelijk dat het voor de leraar belangrijk is om betrokken te zijn bij en verbonden met de leerlingen, de collega's, en de schoolpraktijk, om het werk als zinvol te kunnen beschouwen.

Ten slotte is het goed nog één stapje te maken voor wat betreft het begrip professionele identiteit of beroepsidentiteit. Door zowel te reflecteren vanuit een binnen perspectief - hoe zie ik mijzelf als leraar?- als vanuit een buiten perspectief - hoe ziet de buitenwereld mij als leraar? – naast de interactie met onderwijsbeleid, opleidingen en scholing, en dat op elkaar te betrekken, ontstaat die professionele identiteit. Met andere woorden: het subjectief ervaren beroepsbeeld ofwel de persoonlijke beroepsidentiteit en het van buitenaf aangedragen sociale beroepsbeeld en de objectieve omstandigheden en ontwikkelingen van het beroep zijn bepalend (Klaassen, 2000). Die professionele identiteit is niet langer een vaststaand, statisch gegeven met een bijbehorende sociale positie waar veel oudere leraren eertijds wel mee te maken hadden (Klaassen, Beijaard en Kelchtermans, 1999). Gechargeerd gesteld: de leraar is niet meer de alwetende kennisbezitter – en overdrager van weleer, waar maatschappelijk gezien tegenop werd gekeken en die paste in het rijtje notabelen: dokter, dominee, onderwijzer. Zo bezien leidt de professionele identiteit van de leraar tot een onderscheid in enerzijds de sociale identiteit, dat is het van buitenaf aangedragen beroepsbeeld en anderzijds de persoonlijke identiteit, ofwel het subjectief ervaren beroepsbeeld. Er is altijd een relatie tussen die twee en het kan tot fricties leiden. Hier wordt het voorbeeld genoemd van de invoering van het studiehuis: het vroeg om een andere rol van de leraar en die hoefde niet

altijd te stroken met zijn persoonlijke opvattingen over kennisoverdracht en vakdeskundigheid. Veranderingen op onderwijskundig terrein als het gaat om leren en lesgeven kunnen dus van invloed op de dagelijkse praktijk van de leraar en die zal zich steeds weer moeten verhouden tot deze ontwikkelingen. En omdat de professionele identiteit van de leraar grotendeels wordt gevormd door eigen betekenisvolle ervaringen, kennis en opvattingen van de leraar zelf, afhankelijk van de situatie op school en de collega's, binnen de cultuur van de schoolorganisatie, en niet zozeer door geabstraheerde wetenschappelijke kennis, is het moeilijk om die identiteit te veranderen. Sprake is dan van leraren die beschikken over een uitgekristalliseerde kennisbasis die goed in de praktijk blijkt te werken en waaraan meestal een langdurig leerproces van beginner tot expert ten grondslag ligt. Vanuit dit gezichtspunt geredeneerd, stabiliseert zich de professionele identiteit van leraren. Leraren zijn dan niet zomaar geneigd deze identiteit te veranderen, waardoor het vaak moeilijk is veranderingen in scholen te realiseren. Bereidheid van leraren om hun professionele identiteit te veranderen, doet zich voor wanneer zij alternatieven voor (onderdelen) van hun handelen ervaren als goede en valide alternatieven. (Klaassen, Beijaard en Kelchtermans, 1999).

Ik maak uit dit alles op, dat de status van de leraar, het – veranderende – beroepsbeeld, en hoe de leraar dat zelf ervaart van belang is. De vraag is dus ook, of hij - en hier gaat het zeker op voor de oudere leraar – in staat is om zich steeds weer te verhouden tot de veranderingen die het werk met zich meebrengt.

2.5 ZIN EN DE VERSCHILLENDE FASEN IN HET BEROEP VAN LERAAR: INZICHTEN UIT DIVERSE STUDIES

De vraag naar het ervaren van zin in de uitoefening van het beroep wordt in dit onderzoek specifiek voorgelegd aan leraren van 55 jaar en ouder. Voordat ik inga op de verschillende fasen van het beroep wil ik eerst kort stilstaan bij enkele opvattingen die er bestaan over oudere leraren. Zo zou het volgens sommigen een slechte zaak zijn, wanneer oudere leraren in het onderwijs langer blijven werken: leraren boven de 60 zouden de aansluiting met jongeren missen, en er zou een onoverbrugbare kloof zijn tussen opvattingen, beleving en perspectief, waardoor jongeren uiteindelijk niets leren (Van Haperen, 2009). Het is een kenschets die wel vaker voorkomt in het geheel van opvattingen, assumpties en vooroordelen over oudere werknemers in het algemeen en oudere leraren in het bijzonder. Vaak worden die niet door de werkelijke praktijk of door onderzoek bevestigd. Zo zouden oudere werknemers, naarmate

hun leeftijd stijgt, hun productiviteit, flexibiliteit, leervermogen en dus inzetbaarheid zien afnemen. Deze aanname, gebaseerd op het zogenaamde deficit-model, gaat daarmee voorbij aan de onderlinge verschillen tussen mensen van dezelfde leeftijd. Met andere woorden: wat voor leraar A van 62 geldt, hoeft absoluut niet op te gaan voor leraar B, die even oud is. Bovendien blijkt uit onderzoek dat niet de leeftijd maar andere factoren, zoals motivatie, sfeer in de organisatie, erkenning en aansluiting bij veranderende capaciteiten van belang zijn (Baars, 2007; Thijssen, 1996; 2002, Groen in 't Woud, 2011). Wel kan in het algemeen worden gesteld, dat de groep leraren van 55 jaar en ouder deel uitmaakt van een generatie, die veelal anders is opgeleid dan waar zij nu mee te maken krijgt in hun onderwijspraktijk. Zo was de opleiding tot leraar in de jaren 60 en 70 van de vorige eeuw er een met een andere, onderliggende onderwijsvisie, namelijk gericht op de ontwikkeling en ontplooiing. Het is interessant om na te gaan, of de leraren van 55 jaar en ouder zich zullen herkennen in het beeld van de oudere leraar wat hierboven is geschetst; ik ben benieuwd, hoe zij zichzelf zien. Dat zal onderwerp van gesprek zijn in de interviews.

2.5.1 BESCHRIJVING VAN ONDERZOEK NAAR DE BEROEPSFASEN VAN DE LERAAR

Om inzicht te krijgen in de verschillende fasen van het beroep is het de moeite waard om te zien welke studies zich hierop hebben gericht. Vanaf de jaren 80 van de vorige eeuw zijn er verschillende onderzoekers geweest die zich expliciet hebben bezig gehouden met de verschillende fasen in de beroepsloopbaan van leraren. De onderzoeken van Michael Huberman (Zwitserland), Ralph Fessler (VS) en Patricia Sikes (GB) zijn daar goede voorbeelden van. Later zijn het vooral Christopher Day c.s., die in 2006 een groot onderzoek afsluiten – het zogenaamde VITAE-project- naar de verschillende ‘variëaties in de beroepsloopbanen van leraren’ (Rolls & Plauborg, 2009). Het gemeenschappelijke van deze studies is, dat zij allemaal op zoek zijn naar patronen in de beroepsloopbaan van leraren, vanaf het moment dat zij starten in het onderwijs tot het moment van pensionering. In het eerste hoofdstuk van het boek ‘Teachers Career Trajectories: An Examination of Research’ vatten de auteurs Rolls en Plauborg deze onderzoeken samen. Ook in het onderzoek ‘Zicht op senior docenten; de laatste fase in de beroepsloopbaan van docenten’ (Achterberg, 2005) worden deze onderzoeken genoemd.

Mij interesseert hier wat er uit die onderzoeken naar voren komt over wat leraren ervaren aan zin in hun werk en wat de factoren zijn die dat positief of negatief beïnvloeden. Alle onderzoekers hebben het over het begin van de beroepsloopbaan als een expliciete fase. De

belangrijkste overeenkomst tussen deze vier onderzoeken is het beeld wat er uit naar voren komt over de eerste jaren van het leraarsvak, als jaren van zeer grote kwetsbaarheid. En dat de hier opgedane ervaringen van doorslaggevende betekenis kunnen zijn voor de verdere loopbaan van de leraar. Het zijn zogenaamde sleutelmomenten in het leven van de leraar; wanneer er belangrijke en verstrekkende besluiten moeten worden genomen, zoals bij aanvang of beëindiging van de beroeps carrière. Het is wat Van der Lans eerder noemde als de belangrijke momenten in het leven wanneer vragen naar zin worden gesteld.

Een tweede periode in het beroep van leraar wordt gezien als een waar men al dan niet besluit in het onderwijs te blijven. Over het algemeen een heel goede periode: er is sprake van zelfvertrouwen en de leraar kent zijn eigen mogelijkheden en capaciteiten. In deze periode zijn er een aantal mogelijkheden: óf de leraar is in staat tot groei en vindt manieren om om te gaan met alles wat zich aandient in de onderwijspraktijk óf dat lukt niet en de leraar ‘hobbelt achteruit’. Dit is een bewust onderscheid, omdat het ook iets zegt over hoe deze leraren op andere gebieden opereren en wat dan hun mogelijkheden zijn om met een en ander om te gaan. Bijvoorbeeld: omgaan met werkdruk en gebeurtenissen in persoonlijk leven. Vaak valt deze periode samen met de geboorte van het eerste kind en wordt daarmee ook vaak enigszins afstand genomen van het schoolleven. Er gelden even andere prioriteiten. Het is ook een periode, waarin de leraar gemotiveerd is en openstaat voor nieuwe ideeën en in staat is om de inmiddels aangeleerde vaardigheden en competenties uit te bouwen.

In de volgende fase zijn de leraren over het algemeen goed in hun werk, maar of ze – nog - gemotiveerd en enthousiast zijn, hangt erg af van de zogenaamde externe omgevingsfactoren; zoals een fijne werkomgeving, waarin de leraar aangemoedigd wordt en kansen krijgt om zich te blijven ontwikkelen en een school die investeert in allerlei faciliteiten, die de leraar ten goede komen. Ook persoonlijke omgevingsfactoren als scheiding, geboorte, huwelijk, dood van ouders, etc. spelen in deze fase een belangrijke rol. Het is een periode, die richtinggevend is voor de betrokkenheid en motivatie bij de school en het werk; dat hangt samen met ervaren van groei en ontwikkeling, handhaving van hetzelfde niveau of stagnatie. Deze periode is opnieuw zeer bepalend voor het verloop van de verdere beroeps carrière; het is er een van heroverweging en bezinning. Met vragen als: wat te doen, als het werk als sleur wordt ervaren en bijvoorbeeld onderwijsveranderingen uitgevoerd moeten worden die moeilijk te verenigen zijn met persoonlijke idealen en overtuigingen? Er kunnen zich verschillende scenario's voordoen: de leraar voelt zich goed in zijn werk, ziet zichzelf prima in staat om om te gaan met wat het onderwijs vraagt, maar hoeft zich niet meer zo te bewijzen als vroeger, ten

opzichte van collega's en leerlingen; is emotioneel meer op afstand. Of het wordt een periode van conservatisme: met als kenmerken een gevoel van 'vroeger was alles beter' en een ongenoegen over allerlei ontwikkelingen en onderwijsvernieuwingen; niet meer op de toekomst gericht en behoudend: vaker ontevreden.

Het is echter niet zo, dat de meerderheid van de leraren conservatief en ontevreden wordt naarmate ze ouder worden; er blijft een grote groep leraren openstaan voor nieuwe ontwikkelingen, die nog steeds optimistisch is over de onderwijstoekomst en energiek in hun beroep staan.

De laatste fase van de beroepsloopbaan van de leraar is er een met duidelijke kenmerken: het gaat om ervaren leraren, zonder ordeproblematiek, een autoriteit op het vakgebied, die zich alleen bezighouden met zaken die zij als relevant zien. Met over het algemeen een afname van de motivatie naar mate de pensioengerechtigde leeftijd in beeld komt. Het is een periode van terugtrekking of losmaken. Die kan gepaard gaan met plezierige gevoelens, van leraren die tevreden zijn en dat blijven, waarbij de motivatie hoog is en men zich betrokken voelt. Of met gevoelens van bitterheid, van leraren die minder en minder plezier hebben in hun werk, negatieve invloeden van buitenaf ervaren, toenemend gedesillusioneerd raken en daarom liever eerder met pensioen gaan. In de laatste fase zien de leraren hun relatie met leerlingen als een van de belangrijkste factoren voor het wel of niet hebben van werkplezier. Het is de periode van reflectie, omkijken, balans opmaken. Heb ik bereikt wat ik wilde bereiken? En die vraag kan zowel positief beantwoord worden, als leiden tot een gevoel van spijt en gemiste kansen.

Samenvattend kan worden gesteld, dat hoe het einde van de beroeps carrière wordt beleefd veel te maken heeft met de ervaringen die men heeft opgedaan gedurende het werkzame leven. Persoonlijke factoren spelen hierbij een belangrijke rol: zoals het hebben van zelfvertrouwen en geloof in eigen kunnen. Hier dient zich weer een vergelijk aan met het eerder genoemde efficacy; het in staat zijn om zelf vorm te geven aan het leven en beroep en eigen mogelijkheden zien om te kunnen omgaan met alles wat zich in het persoonlijke leven en het werk aandient. Daarnaast zijn persoonlijke, en familieomstandigheden bepalend. Evenals de ervaren loopbaanontwikkeling en beroepsidentiteit. Ten slotte: hoe er tegen het naderend pensioen wordt aangekeken – reikhalzend of op een manier van 'het is goed zo' - is ook afhankelijk van wat zich daarvoor heeft voltrokken.

2.6 SAMENVATTING EN OPMAAT

In de voorgaande paragrafen is duidelijk geworden hoe er vanuit de literatuur en vanuit diverse studies naar de leraar en zijn werk wordt gekeken, als het gaat om het ervaren van zin. Deze paragraaf vormt de samenvatting daarvan en is tevens de opmaat voor het empirisch onderzoek: de interviews

Uit de literatuur komt een aantal factoren naar voren die mogelijk bepalend zijn voor het ervaren van zin in het werk. De eerste factor die positief in het oog springt, is die van betrokkenheid: het gaat dan om betrokkenheid met het werk en de school; om de relatie, de verbinding die wordt ervaren met de leerlingen, de school en de organisatie. Met bijhorende kenmerken als: de wil om het beste uit zichzelf en de leerlingen te halen en woorden als: competentie en deskundigheid, stimuleren, uitdaging, groei, inspanning en resultaat. Een tweede factor is die van het ervaren van autonomie; het is de mogelijkheid die men heeft om zelf richting te kunnen geven aan het onderwijsleerproces als autonoom professional. Als derde positieve factor komt naar voren dat het van belang is om waardering, erkenning en support in het werk te ervaren. Met het daarbij behorende gegeven dat men ervaart ‘ertoe te doen’, als wezenlijk element in de organisatie en meer dan uitvoerende alleen. Uit dit alles volgt, dat in het omgekeerde geval er waarschijnlijk juist sprake is van negatieve factoren; dat zijn dan het ontbreken van ervaringen van betrokkenheid, autonomie en waardering. Voortbordurend op de factoren die mogelijk de zin in het werk op een negatieve wijze beïnvloeden wordt in de literatuur gesproken over de directe werkplek. Het gaat dan om het ontbreken van een prettige werkomgeving; daarvan is sprake wanneer het schoolgebouw en de werkruimtes niet in orde zijn en slecht geoutilleerd en er sprake is van een gebrekkige facilitering. Daarnaast worden onvrede met het management en de lage status van het leraarsvak genoemd.

Over het tweede aspect van zin, het ervaren van zinvol leraarschap worden in de literatuur als factoren genoemd, die daarvoor van belang kunnen zijn: de behoefte aan een doel, oriëntatie of gerichtheid; aan van waarde zijn, aan efficacy en aan eigenwaarde. Als ook: waardevolheid, engagement, verbondenheid met anderen en welbevinden. Kenmerkende begrippen daarbij zijn: uitdaging, zelfkennis, geloof in eigen kunnen, uitgaan van eigen vermogens om richting te kunnen geven; zelfvertrouwen en in staat om de wereld proactief tegemoet te treden en dus mogelijkheden zien om invloed uit te oefenen op hetgeen zich in de dagelijkse onderwijspraktijk aandient; weten wat belangrijk en van waarde is voor zichzelf en

de ander; bewust van het inherente pedagogische doel en van betekenis voor anderen; persoon doet ertoe.

In de interviews zullen deze aspecten aan bod komen. Ik ben benieuwd of de leraren zin hebben in hun werk en of zij het leraarschap als zinvol ervaren en wat zij daarvoor zien als de belangrijkste factoren. Overigens: het analytisch onderscheid tussen zin in werk en zinvol werk zal voor de leraren vermoedelijk niet zo scherp naar voren komen: dit in navolging wat uit de literatuur ook al aan de orde was. Daaruit bleek onder andere, dat betrokkenheid en verbondenheid met anderen voor zin in werk én voor zinvol leraarschap belangrijke factoren zijn. In de interviews zal ook aandacht zijn voor wat in het verlengde ligt van de eerder genoemde factoren: ik ben benieuwd hoe de leraren omgaan met zaken waar ze weinig of geen invloed op kunnen uitoefenen en hoe ze zich weten te verhouden tot veranderingen. Omdat het in dit onderzoek gaat om leraren van 55 jaar en ouder, zal ik me ook richten op de vraag hoe zij zichzelf zien en wat hun beeld is van de deze 'seniorenfase'; ik zal me dus vooral richten op de oudere leraar en de visie op de laatste fase van de beroeps carrière en de vragen die daar mogelijk aan de orde zijn.

3 EMPIRISCH ONDERZOEK – DE LERAAR AAN HET WOORD

In dit hoofdstuk geef ik kort het verloop van de interviews weer. Er volgt een overzicht van de scholen waar de interviews werden afgenomen en een verklarende woordenlijst van veel gebruikte afkortingen. Daarna volgen de portretten van de leraren, die zijn gemaakt op basis van de interviews, volgens een vaste indeling. Ten slotte maken alle individuele portretten bij elkaar het totaalbeeld.

3.1 DE INTERVIEWS – EEN INLEIDING

Elk interview begon ik met dankzegging voor de medewerking en een uiteenzetting van het doel van het onderzoek en uitleg over de procedure: ik vroeg toestemming voor het gebruik van audio-opname en het geanonimiseerd verwerken van de gegevens. Verder motiveerde ik mijn keuze voor het onderwerp: mijn interesse in leraren 55+, en nodigde ik de respondenten van harte uit om hun verhalen te vertellen en hun visie weer te geven op het beroep nu en hun ervaringen te delen. Vervolgens startte ik met de hoofdvraag: *Heeft u zin in uw werk? ... En wat ziet u daarvoor als de belangrijkste factoren of ingrediënten?* Tijdens het gesprek hield ik in de gaten of de verschillende aspecten die ik had geselecteerd voldoende aan bod kwamen, namelijk zin in werk en zinvol leraarschap en persoonlijke aspecten. Daarnaast had ik een A4 met algemene vragen, zoals vragen over beroepsloopbaan, leeftijd, eigen opleiding, professionaliseringstrajecten, hoe lang werkzaam in het onderwijs, in welke functie en betrekkingssomvang, verwachte pensionering. Aan het eind van het interview gaf ik de mogelijkheid om zelf met vragen of opmerkingen te komen, of om iets aan de orde te stellen wat niet in het interview aan bod was gekomen. En sloot het af door af te ronden en te bedanken.

De interviews duurden allemaal ruim een uur. Van elk is een bijna letterlijk transcript gemaakt. Die vormden de basis voor het portret wat van elk van de leraren is gemaakt. De portretten hebben steeds een vaste indeling die gebaseerd is op de kernbegrippen die ik hanteerde in de analyse. Bij de ‘Leraar 55 +: een eerste kennismaking’ wordt een persoonlijk beeld geschetst van de leraar aan de hand van informatie over de leeftijd, functie, loopbaan in het onderwijs, graad, scholing, pensioenverwachting en andere persoonlijke omstandigheden. Vervolgens komt bij ‘Visie op de dagelijkse praktijk en het leraarschap’ aan de orde hoe de leraar het werk en zichzelf ziet. Met daarbij aandacht voor de vraag of en hoe de leeftijd van betekenis of invloed is op het werken en voor het leraarschap. Daarna worden de ‘Factoren

voor zin in werk en zinvol werk' genoemd. Omdat die voor de leraren vloeiend in elkaar overlopen heb ik ze in de lerarenportretten samengenomen. En ten slotte wordt onder 'Eigen mogelijkheden' aangegeven of en hoe de leraar zelf van invloed kan zijn om zin te hebben in het uitoefenen van het beroep. Diezelfde indeling is gebruikt voor het groepsportret, waarmee de resultaten worden gepresenteerd.

In het volgende schema is te zien, welke respondenten hebben meegewerkt, waarbij de letter L staat voor leraar.

L1	= proefinterview VMBO	= man	<ul style="list-style-type: none"> categoriale school voor VMBO op basis, kader en GL/TL-niveau
L2	= VMBO	= vrouw	<ul style="list-style-type: none"> collega's op een categoriale school voor VMBO op basis, kader en GL-niveau; evenals LWOO
L3	= VMBO	= man	
L4	= VMBO-t/HAVO/VWO	= vrouw	<ul style="list-style-type: none"> collega's op scholengemeenschap voor VMBO-t/HAVO/Atheneum
L5	= VMBO-t/HAVO/VWO	= man	
L6	= VWO	= vrouw	<ul style="list-style-type: none"> collega's op een zelfstandig categoriaal gymnasium
L7	= VWO	= man	

Omdat in de portretten nogal eens afkortingen van onderwijs gerelateerde termen worden gebruikt, wat de leesbaarheid wellicht niet ten goede komt, volgt hieronder een verklarende woordenlijst.

ABP = Algemeen Burgerlijk Pensioenfonds, het pensioenfonds voor overheid en onderwijs

BAPO staat voor Bevordering Arbeidsparticipatie Ouderen, ook wel de *BAPO-regeling* genoemd. Het is een vorm van arbeidsurenvermindering (afbouw van arbeidsduur) voor ouder personeel in het voortgezet onderwijs en het basisonderwijs, met het doel de werkdruk op oudere leeftijd wat te beperken.

BLO = buitengewoon lager onderwijs; de voorloper van het speciaal onderwijs

FTE = *Fte* staat voor *fulltime-equivalent*. Het is een rekeneenheid waarmee de omvang van een functie of de personeelssterkte kan worden uitgedrukt. Eén *fte* is een volledige werkweek.

HAS = hogere agrarische school

HAVO = hoger algemeen vormend onderwijs

LHNO = lager huishoud en nijverheidsonderwijs; in de volksmond destijds vaak huishoudschool genoemd; soms met een zogenaamde I-afdeling, wat staat voor individueel, dat is dan het IHNO; deze termen worden nu niet meer gebruikt; het is nu VMBO, sector zorg en welzijn

MAVO = middelbaar algemeen vormend onderwijs; bestaat als zodanig niet meer; nu vergelijkbaar met VMBO-tl

MEAO = Middelbaar Economisch en Administratief Onderwijs

MO-A akte = akte van bekwaamheid A tot het geven van middelbaar onderwijs; ofwel de tweedegraads onderwijsbevoegdheid leraar voortgezet onderwijs

MULO = meer uitgebreid lager onderwijs; was een vorm van voortgezet onderwijs

PA = pedagogische academie = voorloper van huidige PABO = pedagogische academie basisonderwijs

VMBO = voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs; met verschillende niveaus/leerwegen:
- basis(beroepsgericht)(BB), kader(beroepsgericht)(KB), gemengde leerweg (GL) en theoretische leerweg (TL) en soms mogelijkheden tot LWOO = leerweg ondersteunend onderwijs

VWO = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, waaronder het Atheneum valt als ook het gymnasium

3.2 PORTRET TEN

PORTRET L1

Leraar 55 +: een eerste kennismaking

L1 is 62 jaar en reeds 38 jaar werkzaam op dezelfde school, altijd in fulltime aanstelling. Toen hij daar begon te werken, in het zogenaamd Lagere Huishoud – en Nijverheids Onderwijs, zaten er uitsluitend meisjes op die school. Nu, als het VMBO, met andere afstudeerrichtingen, is de samenstelling 70% meisjes en 30% jongens. L1 is eigenlijk per toeval op deze school terechtgekomen. Na de MULO wist hij eigenlijk niet goed wat hij zou gaan doen. Hij was de jongste van zes kinderen uit een onderwijzersfamilie: zijn vader werkte als hoofd van het zogenaamde BLO en nagenoeg al zijn broers en zussen waren in het onderwijs terechtgekomen of studeerden ervoor. Geïnspireerd door hun verhalen leek het hem dan ook maar het beste om naar de kweekschool te gaan. In eerste instantie zonder veel plezier, pas vanaf het moment dat hij voor de klas komt, weet hij, dat hij de juiste keuze heeft gemaakt. Hij kwam gemakkelijk aan het werk want ‘de banen lagen in de jaren 70 gewoon voor het opscheppen’. Hij heeft in heel veel vakken lesgegeven: Nederlands, geschiedenis, aardrijkskunde, godsdienst, lang niet altijd met een bevoegdheid. Dat maakte ook niet uit, was het idee, zolang je er maar geschikt voor was. Hij was wel bevoegd voor handenarbeid en vond dat het mooiste vak om te geven, maar jammer genoeg gingen die uren naar een collega. Wanneer hij met pensioen gaat kan hij niet zeggen: voorlopig heeft hij het nog te goed naar zijn zin, om er mee te stoppen. Maar het kan best zijn, dat hij er volgend jaar compleet anders over denkt en er acuut mee ophoudt.

Visie op de dagelijkse praktijk en het leraarschap

L1 herkent zich niet in het beeld, wat uit de media nog wel eens naar voren komt, als het gaat om seniorleraren. Het beeld van lastige mensen, die overal op tegen zijn, die van grijze muizen die niets meer willen, die langzaam zijn. Het beeld hoort in zijn algemeenheid sowieso niet bij 55plussers en is volgens hem niet leeftijdgebonden; ook bij jongere collega's ziet hij soms dergelijke kenmerken. Wel ziet hij zichzelf kritischer geworden, meer doordacht reagerend en bedachtzamer bij bijvoorbeeld onderwijsvernieuwingen, door de jarenlange opgebouwde ervaring. Dat vindt hij het meest kenmerkend van de seniorfase. Hij ziet zichzelf niet als uitgeblust of in elkaar gezakt, maar als die 24-jarige leraar met hetzelfde elan van toen. Dus jong van hart, jong van geest, maar ook bedachtzamer. Fysiek kost het werk hem

niet meer moeite dan vroeger. Naar jongere collega's toe is zijn rol veranderd, nu veelal coachend. Waarbij hij het erg op prijs zou stellen, als zijn 'uitgekristalliseerde verleden en kennis' en ervaring daar nog meer voor gebruikt zou worden. Hij probeert innovatief te zijn met zijn lessen, en leuke dingen te verzinnen, het liefst met een geintje en er elke dag een feest van te maken: voor zichzelf en voor de leerlingen.

Kinderen iets leren, kennis overdragen, en ze meegeven dat het leven een feest is, waar je met volle teugen van moet genieten: dat is hoe L1 zichzelf het liefst ziet. En niet eens per se als leraar, maar ook als vader, als oudere. Eigenlijk vindt hij, dat iedereen zo in het leven zou moeten staan. Kinderen en nieuwsgierigheid en leergierigheid: dat is een heerlijk gegeven om als leraar mee te maken te hebben. En hij moet er voor zorgen, dat ze nieuwsgierig en leergierig blijven. Dus moet hij ze prikkelen, uitdagen en er een leuke les van maken. Hij moet er ook voor zorgen, dat leerlingen 'lekker in hun vel zitten', dan komt het leren vanzelf. Voorwaarde voor dit alles is, dat je van kinderen moet houden. Hij vindt het heel belangrijk, dat hij zijn leerlingen een leuke schooltijd kan bezorgen, waar ze later met plezier op terugkijken. Hij ziet de schooltijd maar vooral de leraar als iets, wat voor kinderen van grote betekenis kan zijn voor de rest van hun leven. Hij ziet zichzelf ook als een leraar, die de ouders op hun plichten en verantwoordelijkheden als ouder wijst. Dat alles, het liefst met de nodige humor. Hij verwacht, dat het beroep van leraar anders zal worden als gevolg van de kennisdeling in het digitale tijdperk. Daar ziet hij zichzelf niet meer aan meedoen: leraar zijn is fysiek aanwezig zijn, het verhaal kwijt kunnen en mentaal met de leerlingen aan de slag zijn, om er samen iets moois van te maken.

Factoren voor zin in werk en zinvol werk

L1 doet zijn werk 'nog met vreselijk veel plezier'; dan bedoelt hij het lesgeven, want daarvoor is hij aangesteld en dat doet hij 'fluitend, niet op mijn sloffen, maar ik doe het wel fluitend'. Hij haalt zijn zin in het werk dus vooral uit het primaire proces. Hij noemt het een 'machtig mooi beroep'. Het werken met jongeren, het kennis overdragen, en het van betekenis zijn, dat maakt voor hem het verschil. Wel is het zo, dat hem, naarmate hij ouder is geworden steeds vaker een gevoel van déjà vu overkomt en dat hij meer moeite heeft met ongemotiveerde leerlingen.

Het maakt voor hem uit, of er vanuit de organisatie rekening wordt gehouden met de verschillen die er nu eenmaal zijn tussen de collega's en zou het fijn vinden, wanneer er nog meer afgestemd wordt op waar iemand goed in is. Maar het is toch nog vaak zo, dat het

management 'graag alle neuzen één kant op wil'. Zo kan hij ook lak hebben aan regels die in de school worden opgelegd, die zijn gedrag naar leerlingen in de klas bepalen. Hij maakt zelf de dienst uit in de klas. En als er zaken zijn, die van bovenaf op worden gelegd, zonder dat de consequenties goed zijn overdacht, zal hij daar tegenin gaan. L1 heeft moeite gehad met de ontwikkelingen in het onderwijs in het algemeen en de consequenties daarvan op schoolniveau. Hij kreeg te maken met een heel ander type leerling, leerlingen met een zogenaamd rugzakje, die vroeger naar het speciaal onderwijs zouden zijn gegaan. Hij voelde zich niet bekwaam en goed genoeg opgeleid om met name de gedragsproblematiek van deze leerlingen tegemoet te treden. Daarvóór was hij veel meer op zijn plaats als leraar, die een betrekkelijk homogene groep tieners opleidde richting bijvoorbeeld kraamverzorgster of kapster. Het heeft hem zijn zin in het werk gedurende een jaar of drie behoorlijk belemmerd. Wat zijn werk ook een beetje minder leuk maakt, is hoe hij en de ouders nog wel eens verschillen in opvatting over opvoeding en de rol die beiden – hij en de ouders- daarin te vervullen hebben. Hij moet, om zijn werk goed te kunnen doen, het vertrouwen hebben van de ouders, en dat is minder dan vroeger het geval.

De zin in het werk wordt dus voornamelijk in de klas bepaald, en niet op het macroniveau. En ook hier geldt voor hem, dat hij zich niet meer zo druk maakt om zaken, waar hij toch geen invloed op kan uitoefenen, zoals het feit, dat er in Nederland te weinig geld naar het onderwijs gaat. Ook al is dat in zijn beleving erg jammer, hij zit er niet meer mee en laat zich er niet door beïnvloeden: het bepaalt niet, hoe hij naar school gaat. Wel hoe hij omgaat met zijn collega's en zijn leerlingen: dat doet hij het liefst in een goede sfeer, met een open en eerlijke houding naar elkaar. Waarin hij mensen serieus neemt en hen als unieke personen behandelt.

Eigen mogelijkheden

L1 maakt meer en meer zijn eigen keuzen en afwegingen: wat hij *zelf* van belang vindt en noodzakelijk, is bepalend. Het is een bewuste, strategische keuze om het vol te houden in het onderwijs. Hij noemt dit verschillende keren: alles wat van belang is krijgt zijn voorrang en hij bemoeit zich niet langer of houdt zich niet bezig met zaken, die hij als onnodig ziet of waar hij zich aan ergert. Alles wat het fijne en plezierige van het lesgeven in de weg staat, bijvoorbeeld de schoolorganisatie, heeft hij in de loop der jaren leren weghouden: 'het heeft steeds minder vat op mij'.

Leraar 55 +: een eerste kennismaking

L2 is een vrouw van 58 jaar. Zij is in het onderwijs werkzaam vanaf haar 26^e en is sinds 1991 op de huidige school (VMBO), waar ze het vak bloemschikken geeft. Ze haalde haar onderwijsbevoegdheid op wat toen nog de HAS heette, na het doorlopen van de lagere en middelbare land –en tuinbouwschool. Ze heeft nooit een ander vak gegeven; dat heeft vooral te maken met haar specialistische opleiding. Ze ziet dat zelf als een geluk: ze kan daardoor niet gemakkelijk ingezet worden om op andere vakgebieden les te geven. Ze heeft een functieomvang van 0,8 fte: door gebruikmaking van de BAPO komt het in de praktijk neer op drie dagen werken en op maandag en vrijdag vrij. Haar man heeft een winkel: die is op maandag dicht en dat vindt ze fijn, omdat ze dan samen vrije tijd hebben. Vroeger, toen haar kinderen klein waren, was het juist handig voor haar, om op maandag te werken; dan kon haar man voor hun kinderen zorgen. L2 ervaart het als heel plezierig, dat de school aan dergelijke roosterwensen tegemoet wil komen. Ze weet nog niet, wanneer ze zal stoppen met lesgeven. Ze twijfelt, of ze tegelijk met haar man met pensioen zal gaan, dat is over vier jaar. Voor haar ligt die beslissing nog helemaal open. Ze is nu altijd nog heel blij, als ze na de zomervakantie weer aan het werk kan. Vroeger dacht ze altijd bij 55 of 60 jaar te stoppen, maar nu ze zo ver is, denkt ze er heel anders over.

Visie op de dagelijkse praktijk en het leraarschap

Ze ziet zichzelf als een leraar ‘met het allerleukste vak, wat iemand maar kan hebben en dat is bloemschikken’. Het gaat haar daarbij om op een creatieve manier bezig te zijn met haar leerlingen en met de natuur. Ze vindt het fantastisch om de grondbeginselen van het vak over te brengen op haar leerlingen en samen met hen te oefenen om er – letterlijk en figuurlijk - iets moois te maken. Ze was zelf altijd erg enthousiast en voelde zich uitgedaagd om te groeien in het vak: iets, wat ze ook haar leerlingen mee wil geven. Dat ging vooral op, toen ze pas begon: het geringe leeftijdsverschil en het type onderwijs hadden daar zeker mee te maken. Toen ze naar haar huidige school ging, vroeg het onderwijs daar een meer onderwijskundige benadering. Ze kreeg met jongere leerlingen te maken en moest meer gestructureerd te werk gaan en zich meer met de opvoeding bezighouden. Het heeft haar houding naar leerlingen wel veranderd: ze vindt zichzelf nu meer een juffrouw.

Het ouder zijn is volgens L2 niet echt van invloed op de uitoefening van het beroep. Wel is het zo, dat na een lange werkdag van acht uren ‘waar je vooral een beetje politie moet spelen’, ze ‘s avonds heel moe is en dat was vroeger veel minder. Soms is het echt té druk geweest; dan kunnen schoolzaken blijven doormalen, dan slaapt ze onrustig en dan komt ze moeilijk tot rust. Het is wel een gegeven, dat zij als oudere leraar op een andere manier omgaat met leerlingen dan toen ze jong was; er is een andere interactie en meer afstand. Zo noemt ze als voorbeeld, dat ze vroeger leerlingen veel gemakkelijker liet meerijden ‘want ik had een kevertje en daar zaten soms wel vijf leerlingen in’. Ze gaat ook niet in op verzoeken van de leerlingen voor deelname aan social media. Ze vindt het heel erg, als ze merkt dat haar leerlingen zich minder voelen omdat ze in de land- en tuinbouwsector worden opgeleid of omdat ze ervaren ‘dat de maatschappij wel een beetje op ze neerkijkt’. Het is iets, wat een tendens lijkt en wat erger is geworden: dat er geen waardering is voor mensen die een vak hebben, terwijl ze er zo hard voor werken. Ze houdt haar leerlingen dan ook altijd voor, dat ze wél heel belangrijk zijn en geeft dan vaak het voorbeeld van de bruid die op haar trouwdag er mooi uit wil zien en een prachtig boeket wil hebben, en die dus de kapper en de bloemist heel hard nodig heeft. Ze noemt de verandering van type onderwijs en het daarbij behorende type leerlingen meer van invloed dan de veranderende levensfasen: het vroeg een andere rol van haar, meer een moederrol, noemt ze dat. Ze voelt zichzelf niet oud en ze houdt nog net zoveel van haar vak en van de jeugd als destijds, toen ze begon.

Factoren voor zin in werk en zinvol werk

Ze gaat met plezier naar school, omdat ze het allermooiste vak heeft wat er bestaat. De wisselwerking met en het gemeenschappelijke delen van dat mooie vak met de leerlingen; hen opleiden, de grondbeginselen van het vak bijbrengen, het creatieve proces, de liefde voor de natuur: dat zijn de belangrijkste factoren die bepalen dat ze nog net zo gemotiveerd is als destijds. Ze heeft de school en dus ook het aantal collega’s in de afgelopen jaren enorm zien groeien: van ongeveer twintig destijds naar ongeveer tachtig nu, en dat maakt een groot verschil. De onderlinge afstand is groter geworden en de betrokkenheid anders. Iedereen is meer met zichzelf bezig; toen de school kleiner was, was er meer tijd voor elkaar en stonden de collega’s meer voor elkaar klaar, is haar idee. Nu trekken de vakgroepen vaak met elkaar op: dan kan het zijn, dat die nog heel laat op school bezig zijn, terwijl andere collega’s allang naar huis vertrokken zijn. Vroeger was er meer een gezamenlijk optrekken, bijvoorbeeld in voorbereidingen van evenementen in schoolverband. Ook een redelijk simpel gegeven, als het veranderen van lokaal, kan behoorlijke gevolgen hebben. Vroeger had ze een theorie –en

praktijklokaal ineen; nu moet ze zich fysiek verdelen over verschillende ruimtes en dat brengt onrust en vermoeidheid met zich mee. De periode waarin er veel onderwijskundige veranderingen plaatsvonden, heeft ze als een onrustige tijd ervaren. Vooral omdat de veranderingen veelal van bovenaf opgelegd werden en elkaar in rap tempo opvolgden, wat ervoor zorgde, dat ze niet goed wist, waar ze aan toe was. Toen er bij een volgende grote verandering sprake was van het meer zelf kunnen bepalen van het proces ‘het was meer je eigen ding’ en de samenwerking met de collega’s goed was, voelde dat veel beter. Het plezier in het werk wordt ook mede bepaald door factoren als: op welk tijdstip heb ik welke leerlingen en wat wordt er van hen verwacht of geëist? Als voorbeeld noemt ze een groep vierdeklassers, op vrijdagmiddag, die haar vak als bijvak hebben, waar geen landelijk examen voor afgelegd hoeft te worden, en waar zij tóch iets mee wil bereiken. Op zich is ze wel blij met de vernieuwde exameneisen en eindtermen: ook al geeft het soms druk, het geeft ook richting en helderheid wat er gehaald moet worden. Tegelijkertijd ervaart ze de eindtermen soms ook als te drukkend en bepalend in het leerproces. Bijvoorbeeld wanneer ze zinvolle en betekenisvolle momenten met haar leerlingen moet afkappen. Ze noemt in dit verband het niet lang stil kunnen staan bij zaken die de leerlingen bezighouden, zoals ziekte van een vader en gesprekken over het geloof, omdat het programma wat ze moet afwerken dat qua tijd niet toestaat. Ze vindt het heel fijn, wanneer leerlingen terugkomen op iets wat ze in de dagopening aan bod liet komen en er over nadenken: een gedicht of een bijbelstukje. Of wanneer ze van betekenis kan zijn met haar vak bij bijzondere gelegenheden, zoals het verzorgen van een bloemstuk bij overlijden van een vader van een van de leerlingen. De allerleukste momenten ervaart ze dan ook, wanneer de leerlingen super gemotiveerd zijn en naar buiten treden met hun werk, kunnen laten zien wat ze allemaal in huis hebben en daar zelf ook enorm van genieten. Dergelijke momenten doen zich voor bij bijvoorbeeld het verzorgen van de decoraties in een verzorgingshuis in de buurt, bij de aankleding van een school ter gelegenheid van een jubileum of het mede vormgeven aan een show en presentatie van een bedrijf. Het maakt, dat ze zin heeft in haar werk én van betekenis kan zijn voor haar leerlingen.

Eigen mogelijkheden

Zelf invloed hebben op of meedenken in het proces van bijvoorbeeld onderwijsvernieuwing is voor haar erg belangrijk gebleken. Toen ze dat wél kon, werd het meer iets van haar zelf; de samenwerking met de collega's was goed en dat voelde veel beter dan eerder, toen ze geen invloed kon uitoefenen op allerlei veranderingen in de school. Dat is sowieso een gegeven waar ze moeite mee heeft: als iets te drukkend en bepalend is en opgelegd; als ze te veel het gevoel heeft van dingen die moeten en er daardoor te weinig tijd en ruimte overblijft voor zaken die ze minstens zo belangrijk vindt.

Leraar 55 +: een eerste kennismaking

L3 is een man van 56 jaar en vanaf 1977 werkzaam in het onderwijs, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs. Hij heeft altijd fulltime gewerkt; nu heeft hij door de BAPO regeling een dag per week vrij. Het geeft hem de mogelijkheid om op die vrije dag als vrijwilliger bij een regionale omroep te werken. Hij moest na de Pedagogische Academie in militaire dienst; daar haalde hij een diploma tandartsassistent. Na zijn diensttijd was hij een poosje werkloos en dat beviel hem helemaal niet. Daarom ging hij als vrijwilliger werken op een basisschool en verzorgde hij taalonderwijs op een ambachtsschool. Door die contacten werd hij een vaste invaller en werd uiteindelijk aangenomen op een zogenaamde experimentele basisschool, waar hij 13 jaar zou blijven werken. Hij ging er weg omdat hij tegen van alles begon aan te lopen als incompetentie, lange dagen met oneindig vergaderen en ‘dan elke dag maar zeveren...scheid eens uit, dat hou ik niet vol, moet ik zo 65 worden?’ Hij belandde per toeval op de school waar hij nu nog werkt. Hij was en is breed inzetbaar: met een biologiespecialisatie op de Pedagogische Academie en een daarna een behaalde tekenakte kon hij verschillende lessen geven. Zoals biologie, tekenen, Duits, wiskunde, groen en natuurbeleving, mens – en maatschappij; nu vooral de laatste twee, op een school voor VMBO. Hij weet nog niet precies wanneer hij wél met pensioen zal gaan: waarschijnlijk bij 40 dienstjaren, dus bij 63, want ‘dan schijnen er wel wat regels voor te zijn maar je weet hoe het gaat met het kabinet... voor hetzelfde geld wordt dat 83!’ Soms overweegt hij wel eens om nog iets heel nieuws te beginnen, zijn huis verkopen en in het buitenland gaan wonen en daar tekenles aan gevorderden geven, maar dat is wel een heel grote sprong.....

Visie op de dagelijkse praktijk en het leraarschap

L3 ziet zichzelf als een wegwijzer voor kinderen en hij helpt ze graag op pad. Hij leert ze zelf kijken, zelf ontdekken, aftasten, zoeken, vragen stellen en verbanden zien, zich –blijvenverwonderen. Door creativiteit op zoek naar oplossingen. En door er veel op uit te trekken met de leerlingen, naar buiten toe, de natuur in, want daar valt het meest te ontdekken. Zonder de alwetende onderwijzer te zijn, ook al vindt hij het van groot belang dat hij veel basiskennis heeft en verstand van zaken. Zijn manier van lesgeven is dus niet: ‘star achter het bureau, boekje dicht, boekje open, ...nou, ik zou dood gaan’. Het moet dynamisch zijn en interactief. Waar je elkaar aanvoelt en ook een slechte dag kan en mag hebben.

Voor L3 maakt het ouder worden geen verschil in de uitoefening van zijn beroep. Hij vindt zichzelf wel selectiever en doelgerichter geworden, naarmate hij ouder is geworden: ziet beter de verschillen in dingen die wel en geen nut hebben. En in het laatste geval is hij rigoureuus: weg ermee. Maar bij onontkoombare ontwikkelingen heeft ‘stoïcijns verzet geen zin’ en dat past ook niet bij hem. Dan moet je denken aan wat je er wél aan kan doen; en dat geldt ook bij misverstanden en conflicten: ‘koppen bij elkaar en we gaan er het beste van maken’. Zo vindt hij het ook van belang, dat de schoolleiding steeds ‘zuinig dient te zijn op de school, en dat ze inzien, dat het team ertoe doet’. Hij attendeert de schoolleiding daarom ook op zaken als tegengaan van verloedering en het netjes houden van de school. Het nemen van vrijheid en het zien als eigen verantwoordelijkheid om het werk op *zijn* manier in te richten, valt binnen de schoolorganisatie niet altijd goed en hij wordt er wel op aangesproken. Het is een kwestie van verschil van inzicht: L3 zou liever zien dat de schoolleiding minder wilde beheersen en meer aan de verantwoordelijkheid van de leraren zelf zou over zou laten; dat er meer kansen zijn om te doen wat goed bij iemand past. Hij ervaart het als frustrerend, als veel geld gaat zitten in zaken die de kinderen niet ten goede komen, terwijl er voor verhoudingsgewijs goedkope projecten geen geld is. Hij vindt het jammer dat dat er beslissingen genomen worden door mensen op een hoger niveau, die geen verstand hebben van lesgeven. Hij is van mening dat die mensen minstens tien jaar voor de klas gestaan moet hebben om een dergelijke baan te hebben, maar hij vermoedt ook, dat er veel mensen zijn, die wel ooit voor de klas hebben gestaan, maar dat niet konden en een andere functie zijn gaan zoeken en nu de besluiten nemen. De schoolorganisatie zou veel meer en structureel initiatieven moeten ontwikkelen, die vooral het proces en niet alleen het product ten goede komen. Een school is geen bedrijf, ‘een handel in koperen buizen, dan gaat het alleen om de omzet’, maar een organisatie waar gewerkt wordt met levend materiaal en die een constante hoge kwaliteit moet hebben, los van de instroom en van het type en niveau van de leerlingen.

Factoren voor zin in werk en zinvol werk

De zin in het werk wordt voor L3 vooral bepaald door de eigen vrijheid en verantwoordelijkheid die hij neemt voor hoe hij het optimale leerproces ziet en hoe hij zijn rol als leraar kan uitoefenen die het best past bij hem als persoon. Daarbij staat voorop, dat de leerlingen centraal staan en niet de leerstofplanner; aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen, op zoek naar afstemming op hun niveau van functioneren, dat moet het uitgangspunt zijn. Hij is ervan overtuigd dat het voor de leerlingen ook veel effectiever en beter is, deze wijze van leren: en als ze dan ook anderen kunnen laten zien wat ze zich

allemaal eigen hebben gemaakt en geleerd, is dat iets waar ze trots op zijn en wat hen goed doet. Door open te staan en buiten de kaders te gaan blijft het dynamisch en gebeuren er dingen die je van te voren niet kan bedenken en dat maakt het leuk, voor zowel hem als de leerlingen, is zijn opvatting. De planning van de lessen binnen de structuur van het lesrooster is iets wat dit behoorlijk in de weg kan staan en is een duidelijk voorbeeld van hoe er niet altijd goed wordt afgestemd.

Het samenwerken met de collega's is belangrijk: ze zijn zowel positief als negatief bepalend voor het ervaren van zin. Zo heeft hij het als heel onplezierig en 'zuur' ervaren, toen hij in de afgelopen jaren een aantal keren fysiek niet in orde was en er problemen optraden toen zijn lessen vervangen werden door een collega.

De grootste verandering in het onderwijs is de intrede van de computer geweest, en de plaatsing van de digi-borden in de klas. Prima middelen en ontwikkeling, alleen zou er veel meer me gedaan moeten en kunnen worden; de schoolleiding zou dat moeten faciliteren in de vorm van cursussen, bijvoorbeeld.

Oud-leerlingen die op een open dag hun portfolio vol werk van de kunstacademie komen laten zien of zelf een galerie hebben geopend: het zijn de kersen op de taart. De ervaring er toe te doen, tijdens zijn periode van ziek zijn: het meisje wat vraagt, of hij echt nog zo lang wegblijft, omdat het zo ongezellig is als hij weg is. Dat zijn heel simpele dingen maar voor hem heel waardevol. Hij vindt het belangrijk dat kinderen zich bij hem veilig voelen, dat ze vanzelfsprekend werken. 'Er zijn soms kinderen die gaan zo op in hun werk dat ze gewoon papa of mama tegen me zeggen'. De contacten met de leerlingen, die hij in de loop van hun schooltijd steeds beter leert kennen zijn voor hem essentieel. Zijn missie is om mensen uit te dagen te kijken, waar te nemen; ook dat bepaalt zin, ook naar collega's, wanneer hij zegt: ben je bewust van wat er allemaal leeft en wat er allemaal verandert.

Eigen mogelijkheden

L3 heeft geleerd om beter om te gaan met de problemen die hij op en in het werk ervaart. Onder andere door technieken en oefeningen die te maken hebben met energie en energieoverdracht, waardoor hij rustiger is geworden en afstand kan scheppen: 'dus mij maak je niet gek meer'. Het is een techniek, een strategie, die voor hem van betekenis is geworden, hoe hij in het leven wil staan en die hij ook gebruikt in zijn lessen. Hij blijft alert, registreert, neemt waar, luistert, houdt zijn mond dicht en ziet, hoe iets zich ontwikkelt. Op die wijze kan

hij bijvoorbeeld rust en stilte teweegbrengen in een zogenaamde zorgklas: ook kinderen ervaren die concentratie, rust en veiligheid. Het sluit nauw aan bij het nemen van de vrijheid en het zien als eigen verantwoordelijkheid om het werk op *zijn* manier in te richten.

Leraar 55 +: een eerste kennismaking

L4 is 58 jaar en werkt sinds 1976 in het onderwijs; nu, vanaf 2004, op een scholengemeenschap. Ze geeft Duits, voornamelijk op het VMBO, soms op het VWO. De keuze voor werken in het onderwijs viel al vroeg. Haar oudste zus, een onderwijzeres op een basisschool, bij wie L4 ook regelmatig in de klas ging kijken, was destijds haar grote voorbeeld. Ze kiest echter niet voor de PABO, maar voor de lerarenopleiding omdat ze denkt, dat de leerlingen op een middelbare school haar meer zullen aanspreken qua leeftijd en beleving. Ze haalt voor Duits een tweede - en voor Engels een derdegraads bevoegdheid. Omdat ze voor haar eigen inkomen moet zorgen - haar vader is overleden toen ze 16 was en L4 is jong op zichzelf gaan wonen- gaat ze na het halen van haar aktes meteen werken, eerst op een MAVO. Ze keert terug naar de omgeving waar ze is opgegroeid, om les te gaan geven op dezelfde school waar zij als tiener op heeft gezeten. Na het zwangerschapsverlof van haar tweede kind komt ze onverwacht op een MEAO te werken. Ze werkte en werkt nog altijd maximaal 21 uren: het geeft haar voldoende financiële ruimte én tijd voor andere dingen, zoals het doen van vrijwilligerswerk. Ze heeft het voornemen om te stoppen op haar 62^e, na 40 dienstjaren. Als ze gezond blijft en plezier in het werk blijft houden: eventueel zou ze ook nog minder uren kunnen nemen of langer doorgaan. Het zal ook afhankelijk zijn van hoe zij en haar man tegen die tijd het werk ervaren en welke ruimte de financiële positie hen biedt.

Visie op de dagelijkse praktijk en het leraarschap

L4 wil 'graag lesgeven, want daar ben ik voor opgeleid en dat vind ik leuk, ik wil mijn vak kwijt'. Dat vindt ze belangrijk, evenals het contact met leerlingen en de onderlinge betrokkenheid met collega's. Daarom had ze er zo'n moeite mee iets te moeten gaan doen, waar ze niet voor was opgeleid. Als voorbeelden daarvan noemt ze het begeleiden van het competentiegericht leren en het computergestuurd werken. Ze ervaart het als niet passend bij haar, het maakte haar onzeker en bovendien 'je kon steeds minder ook je vak uitdragen...'. De inhoud van het vak Duits is niet veranderd, maar wel de manier van lesgeven, en dat moet ook. Ze vindt het van belang om bestaande vooroordelen over het vak en over Duitsers tegen te gaan; daarom is ze altijd erg betrokken bij en enthousiast over de excursies naar Duitse steden en de internationaliseringsprojecten. Ze ziet zichzelf ook als opvoeder: het is inherent aan het leraar zijn. Een component van die opvoedende taak is om op een respectvolle manier

met elkaar om te gaan en fatsoensnormen in acht te nemen. Ze ervaart zelf, wat in de media naar voren komt, namelijk ‘dat het gezag van de leerkracht enorm heeft ingeboet’. Ze ziet dat met name in de omgang met de leerlingen, maar merkt het ook in het verschil van opvatting over opvoeding en met elkaar omgaan tussen zichzelf of de school enerzijds en de ouders anderzijds. Ze vindt het een punt van zorg. Ze noemt dan het willen vermijden van conflicten door ouders met hun kinderen, het veel te veel toelaten of het niet –willen- zien van in haar ogen ‘ongezonde’ toestanden, als tot diep in de nacht sms’en of gamen of gebrek aan aandacht voor huiswerk. Dingen die voor haar zelf belangrijk zijn en die bij haar passen, wil ze graag ook in haar werk toepassen. Bijvoorbeeld het gebruik van fair trade producten in de school stimuleren.

L4 voelt duidelijk dat ze minder energie heeft dan vroeger en ze vraagt zich wel eens af, hoe ze het destijds allemaal moeiteloos klaarspeelde: haar werk, gecombineerd met de opvoeding van drie jonge kinderen en het vrijwilligerswerk, veelal in de avonduren. Ze ervaart het ouder worden ook in haar manier van omgaan met de leerlingen. Al zou ze nog wel meer – op zijn Duits- ‘locker’ willen zijn, lichtzinniger, lossier. Ze denkt wel dat er een verschil is tussen oudere en jongere leraren en hoe ze tegen dingen aankijken. Haar jonge collega’s zijn zelf allemaal opgegroeid in het computertijdperk, zij staan nog dicht bij de leerlingen, met hun intensieve gebruik van computers en mobiele telefoons. Zelf heeft ze deze digitalisering als een enorme verandering in het onderwijs ervaren. L4 zou wel gerichte computercursussen willen volgen: want ook al houdt ze niet zo van computers, ze vindt ze wel heel handig en zou er beter in toegerust willen zijn. Helaas is het aanbod nascholing daar niet op afgestemd. Ze is ervan overtuigd, dat ze anders voor de klas staat sinds ze zelf drie dochters heeft, en dat ze zich daardoor beter kan inleven in de ouders. Maar ook dat dat ‘anders voor de klas’ staan afhangt van de andere levensfase waarin ze inmiddels in is beland. In zijn algemeenheid denkt ze niet, dat ze van heel grote invloed is op het leven van haar leerlingen, het effect is in elk geval niet meetbaar, ook al zullen er ongetwijfeld betekenisvolle momenten blijven hangen. Ze herkent die wel: en noemt het voorbeeld van hoe een dagopening kan bijdragen aan een persoonlijk gesprekje. Of hoe dingen die voor haar belangrijk zijn en die ze uitdraagt in haar houding, opgepikt worden door leerlingen.

Factoren voor zin in werk en zinvol werk

L4 heeft een fantastische tijd gehad op een kleine school van ongeveer 400 leerlingen en 35 collega's; omdat ze alle leerlingen en collega's kende, direct contact met ze had, zich met hen betrokken voelde en ze met elkaar meeleefden. Daarnaast is het voor haar erg belangrijk wanneer ze kan doen waarvoor ze is opgeleid, namelijk lesgeven, het vak 'kwijt kunnen', dat maakt het leuk. In de periode dat ze dat *niet* kon, had ze er geen lol meer in. Daar kwam nog eens bij, dat ze haar leerlingen moest gaan begeleiden op een manier die niet bij haar paste en waarvan ze vond - én vindt- dat het systeem niet deugde, en demotiverend is voor de leerlingen. Bovendien was ze de betrokkenheid en de collegialiteit van haar met de leerlingen en de collega's kwijt en was de school een 'organisatorische chaos'. Ze werd er onzeker van; het gaf haar het gevoel, dat ze niet goed meer was in het lesgeven. Wat voor haar ook een poos de zin in het werk negatief beïnvloedde, was de in haar ogen slechte werkhouding van de leerlingen, zelfs bij examenklassen VMBO en hun weinig respectvolle manier van met haar omgaan en de ordeproblematiek, die ze meemaakte. Ze had niet verwacht, gezien haar jarenlange ervaring, dat ze daar nog mee te maken zou krijgen, bij terugkeer op haar 'oude' school. Wanneer ze – gelukkig- weer te maken krijgt met prettige, open leerlingen, met wie ze een wisselwerking ervaart, aan wie ze haar vak kwijt kan en met wie ze positieve resultaten bereikt, gaat ze weer met plezier naar school. Overigens ervaart ze dagelijks de afnemende motivatie bij de leerlingen voor leren en schoolwerk; het is iets, waar ze niet zo goed mee weet om te gaan, maar wat wel medebepalend is of ze met plezier naar school gaat en hoe ze tegen haar beroep aankijkt. Ze vindt het een groot voordeel, dat de leermiddelen ruimer geworden zijn. Het bord en het krijtje zijn vervangen door een beamer en een groot scherm, waar ze heel makkelijk even het Duitse nieuws kan tonen, waarmee ze in heel korte tijd op een aansprekende manier veel nieuwe begrippen kan introduceren. Tegelijkertijd komt ook hier haar aversie tegen het vele gebruik van de mobiele telefoons in de klas weer om de hoek kijken. Bijvoorbeeld het stiekeme gebruik van mobiele apparatuur in de klas of het constant op je schermje kijken, zelfs in de pauze, wanneer je met andere leerlingen bent. Ze vindt het 'armoe' maar ze vindt ook, dat ze haar overtuiging moet laten varen, binnen acceptabele grenzen, omdat het een gegeven is waar ze mee moet leren leven. Een ander aspect, wat van invloed is op haar werk, is hoe de schoolorganisatie is vormgegeven. Ze vindt dat bij haar huidige school prettig: ze wordt goed geïnformeerd, de structuur is helder, je weet ver van te voren, wat er van je wordt verwacht, de lokalen en de lokaalbezetting zijn op orde. Het is een heel platte organisatie, met korte lijnen. Ook ten aanzien van beleids- en

personeelwisselingen of de financiële toestand van de school en het toekennen van functiewaardering; die is transparant. Wel vindt ze de school weinig vernieuwend, het loopt al jaren zo. L4 heeft nog ideeën genoeg: ze vindt dat er in het huidige onderwijs een te grote nadruk ligt op kennis, en te weinig op het sociale aspect; ze zou liever meer projectmatig werken met een andere lessentabel. Wat ze ook heel prettig en plezierig vindt van haar werk, is, dat ze ‘een soort van eigen baas is in haar eigen toko’.

Eigen mogelijkheden

L4 heeft de ervaring, dat ze zelf bepalend kan zijn om weer lol in het werk te krijgen. Toen als gevolg van allerlei onderwijsveranderingen de opleiding waar ze werkte, drastisch veranderde en er een vervelend fusieproces volgde, pakte ze haar biezen en vertrok. Ze wilde niet langer werken op en verantwoordelijkheid dragen voor een onderwijsinstelling waar het een chaos was. Het heeft alles te maken met hoe ze op zoek is naar eigen mogelijkheden om goed in het werk te kunnen blijven staan, en om goed om te gaan met veranderingen. De beroepsfase brengt ook met zich mee, dat ze wat meer een houding heeft van: ‘we zien het wel, als het zover is’. Bijvoorbeeld bij opgelegde overheidsmaatregelen zoals: leerlingen moeten voor hun schriftelijk examen minimaal een 5,5 halen. Daardoor is ze niet ineens anders les gaan geven.

Leraar 55 +: een eerste kennismaking

L5 is 56 jaar en werkzaam in het onderwijs sinds januari 1978; bij de huidige organisatie sinds januari 1989, hij geeft Engels op het VMBO, HAVO, en ook wel Atheneum in de onderbouw. De leerlingen van VMBO-t ziet hij als ‘recht - toe, recht –aan’ en dat ligt hem het best en daar werkt hij het liefst mee. Hij begint zijn beroeps carrière niet in het onderwijs, maar in een warenhuis. Dat heeft te maken met een principiële keuze. Hij is de jongste van een gezin van zes kinderen. Anders dan bij zijn broers en zussen, die na de middelbare school hun opleiding zelf moesten bekostigen, kan zijn vader het zich veroorloven om zijn studie wél te betalen. Maar dit aanbod slaat L5 af: hij vindt, dat hij het niet kan maken ten opzichte van zijn broers en zussen. In de avonduren volgt hij een MO-A, en het wordt Engels, omdat hij daar op de middelbare school altijd weinig voor hoeft te doen om gemiddeld een acht te staan en omdat het een ‘machtige taal’ is; hij kiest het eigenlijk niet om per se leraar te worden. Tijdens de opleiding krijgt hij van een vriend een tip om in te gaan vallen en dat doet hij. Hij gaat naar weer een andere school, geeft ook daar parttime les en kan dat heel lang onbevoegd doen: er is een tekort aan leraren. Als de markt aantrekt, de inspecteur geen dispensatie meer geeft, hij werkloos dreigt te worden en bovendien zijn eerste kind op komst is, haalt hij zijn bevoegdheid. Tot zijn grote opluchting kan hij vrij snel daarna aan de slag op een (I)HNO; hij blijft er zeven jaar, met veel plezier, maar als de school onder de opheffingsnorm komt, moet hij ‘naarstig op zoek naar een andere baan’. En die vindt hij op de school waar hij nu nog is; hij krijgt er meteen een volledige baan én een vaste aanstelling. Hij heeft sindsdien nooit meer uitgekeken naar een andere school en hij hoopt hier zijn pensioen te halen. Hij heeft er wel even moeite mee gehad, toen bleek, dat hij niet op zijn 62^e kon stoppen, na 40 dienstjaren. Hij zou liever zien dat de BAPO regeling, waar hij erg content mee is, hem de mogelijkheid biedt vanaf zijn 60^e minder uren te gaan werken of kortere dagen, zodat hij het kan volhouden tot aan zijn pensioen.

Visie op de dagelijkse praktijk en het leraarschap

L5 vindt zichzelf een ‘ouderwetse lesboer’, in de zin van kennisoverdracht. Hij wil graag zijn kennis overbrengen, uitleggen, en hij krijgt vaak terug, dat hij dat goed kan. Tegelijkertijd is hij zich er terdege van bewust, dat dat alleen kan als ‘er enigszins sprake is van een relatie en een redelijke sfeer’. Daarom vindt hij het enorm belangrijk om de sfeer met de leerlingen

goed te houden en probeert hij daar als leraar in zijn dagelijkse praktijk voor te zorgen. Hij probeert oog en oor te hebben voor de individuele leerlingen en zal informeren naar zaken waarvan hij weet, dat het de leerling bezighoudt, zoals een hobby of vrijetijdsbesteding in het weekend. Een ander belangrijk aspect van zijn leraarschap is de collegialiteit die hij ervaart en waar hij voor waakt om die goed te houden. Soms kost hem dat een beetje moeite: hij vindt zichzelf een pietje-precies en trouw in het nakomen van afspraken. Als collega's er slordig mee omgaan, vindt hij dat lastig en probeert het los te laten. Hij ziet zijn beroep als behoorlijk individualistisch en hij kan, binnen de gestelde schoolregels, zijn eigen werk bepalen, wat zich letterlijk voor het grootste deel afspeelt in het klaslokaal. En dat gaat hem goed af, omdat hij ervaren is en zijn reputatie gevestigd ziet. Hij is dus al jaren leraar Engels en eigenlijk is er niet veel veranderd in het vak of de manier van lesgeven. Behalve dan het werken met het digibord. Het maakt voor hem echt verschil: het heeft gevolgen gehad voor zijn lesvoorbereiding – nu gaat alles van te voren in een power point- maar vooral voor de interactie tussen hem en zijn leerlingen, die hij als minder ervaart. De veranderde exameneisen zijn van directe invloed op zijn vakgebied: hij heeft soms wat moeite met de regelgeving hierover van bovenaf, maar vindt het te gemakkelijk om te zeggen, dat alles 'de schuld is van Den Haag'. Het is een wisselwerking. Het zijn processen, waar hij weinig invloed op uit kan oefenen, ook al vindt hij het erg jammer. Zo ziet hij met lede ogen aan, hoe het onderwijsniveau in de afgelopen jaren is afgeleden en dat Nederland als onderwijsland wereldwijd niet langer met de top meedoet. Hij merkt, dat ouders anders tegen hem aankijken, in zijn rol als leraar, minder als professional' en daar is hij niet blij mee. Hij ervaart over het algemeen genomen dat het respect van ouders voor leraren is afgenomen. L5 is een leraar die zijn vak bijhoudt door het volgen van cursussen en het lezen van vakbladen. En heel veel Engelse boeken, vooral op vakantie; hij vindt het leuk én hij houdt zo zijn taal bij.

Hij weet niet zeker, of het met leeftijd te maken heeft en het klimmen der jaren, maar hij vindt zichzelf milder geworden. Hij is er in elk geval wel van overtuigd, dat het te maken heeft met het feit, dat hij vader is. De ervaring die hij opdeed bij de opvoeding van zijn zonen heeft hem als leraar anders doen kijken en handelen naar leerlingen en hun ouders, met meer begrip. Hij vermoedt, dat er in het leraarsberoep twee kanten zijn, die je op kunt, naarmate je ouder wordt en langer in het vak zit: óf je wordt harder en raakt verbitterd, óf je wordt milder. Hij is blij met die mildere kant en hij ervaart de wederkerigheid ervan: door zichzelf zo te geven, krijgt hij het ook terug. Hij ervaart het ouder worden niet van directe invloed op de uitoefening van zijn beroep. Maar wel, dat het verschil tussen hem en zijn leerlingen steeds groter wordt; hij

wordt alsmaar ouder en de leerlingen blijven altijd jong. En daarmee samenhangend: veranderen van –muziek – beleving en interesses. Het lesgeven op zich is zeker niet zwaarder geworden, naarmate hij ouder werd, eerder gemakkelijker, door de opgebouwde routine. Hij was van jongs af aan al gewend om regelmatig een dutje te doen; nu hij ouder wordt telt dat nog meer; het geeft hem rust en de mogelijkheid om even afstand te nemen.

Factoren voor zin in werk en zinvol werk

Nog steeds heeft L5 zin in zijn werk, het wisselt soms en het ‘is niet meer zoveel als vroeger’. Het wordt bepaald door een goede werksfeer met de leerlingen, bij wie hij de kennis van zijn vak goed kan overbrengen. Als zich dat vertaalt in mooie resultaten en dat leerlingen zijn vak goed oppikken, doet het hem dat goed en is hij er trots op, dat hij zijn steentje heeft kunnen bijdragen. Bijvoorbeeld bij mondelinge examens, optredens met Engelse songs, geweldige spreekbeurten en prachtige presentaties. Daarnaast is een goede omgang met de collega’s belangrijk. Hij heeft een aantal collega’s met wie hij zeer vertrouwd is en dat ervaart hij als bijzonder plezierig. Het maakt voor hem het begin van de schooldag altijd tot een waardevol moment, wanneer hij, samen met die collega’s in hun eigen ruimte, een soort kabinet, de dag begint met een kopje koffie en het bespreken van het nieuws. Voor L5 is dat persoonlijke aspect erg belangrijk: hij weet, dat hij niet met alle honderd collega’s een klik kan hebben, maar lost dat zo op, door het ‘klein’ te maken. Hij is nog steeds erg tevreden over de arbeidsvoorwaarden en vindt dat hij een goed salaris heeft en voldoende vakanties om ‘weer even op te veren’. Ook de faciliteiten op de school zijn prima. En niet te vergeten: het hebben van een eigen lokaal, wat hij beschouwt als een eigen plek, die hij gezellig en huiskamerachtig heeft gemaakt. De rector en conrectoren zijn voor zijn functioneren belangrijk; hij heeft ze hoog staan en kan altijd bij ze terecht. De deur van de rector staat letterlijk en figuurlijk altijd open. Bovendien ervaart L5 het werken in een platte organisatie, zonder allerlei tussenlagen, met korte lijnen als zeer plezierig. Hij vindt het overigens fijn om in een andere plaats te wonen dan waar hij werkt; het is prettig dat privé en werk zo letterlijk gescheiden zijn. Wat zijn beroep in negatieve zin beïnvloedt, is de toegenomen trend die hij ziet bij sommige ouders, die zich zeer ongenueanceerd naar hem toe opstellen. Ouders die heel gemakkelijk ‘lellen tekst met ongezouten kritiek’ via de mail aan hem sturen of telefonisch hun verhaal halen op een voor L5 zeer nare manier. Hij kan er slecht tegen en mee overweg; de remedie is er letterlijk een nachtje over slapen, genuanceerd reageren en heel beleefd blijven.

Eigen mogelijkheden

Hij kiest bewust voor een hoge inzet van zijn kant om het werk zo goed mogelijk te blijven doen. Daaronder valt zeker het werken aan een goede band met de collega's, of oog hebben voor collegialiteit, ook als is de sectie in de loop der jaren behoorlijk gegroeid en is de betrokkenheid niet meer zo vanzelfsprekend als vroeger. Die bewuste keuze komt onder meer voort uit wat hij zag bij oudere 'wat zuurdere' collega's; zij trokken zich meer en meer terug, deden nergens meer aan mee, kwamen niet meer in de personeelskamer en bleven in hun eigen lokaal hun boterhammetje opeten. Hij doet dat ook door zijn vak bij te houden: hij volgt cursussen, leest vakbladen en heel veel Engelse boeken. Hij vindt het leuk én hij houdt zo zijn –vak- taal bij. Dankzij een cursus heeft hij weer meer aandacht gekregen voor een kant van het leraarschap, waarmee zijn betrokkenheid met de leerlingen tot uitdrukking komt. Zo ziet hij zichzelf ook als gastheer, die zijn leerlingen ontvangt in de deuropening van zijn lokaal met een goeiemorgen 'of wat dan ook, in het Engels' en dat ook doet als de les voorbij is, in plaats van achter zijn computer te blijven zitten om weer van allerlei dingen te regelen. Het heeft ook te maken met hoe hij zich meer bewust is geworden van zijn houding en blik naar leerlingen; hij kijkt nu meer naar 'het kind achter de leerling'. Het past bij hoe hij, als christen, in het leven wil staan. Hij wil op een meer ontspannen en vriendelijke manier het leven van alledag tegemoet treden, en hij bereikt daar meer mee dan wanneer hij op zijn strepen gaat staan. Hij is zich nog steeds te weinig bewust, maar dus al veel meer, 'hoe belangrijk je voor leerlingen kunt zijn door iets wel of niet te zeggen'.

Leraar 55 +: een eerste kennismaking

L6 is 56 jaar en werkt vanaf 1982 in het onderwijs, altijd op een school voor VWO, in dit geval een gymnasium, als leraar klassieke talen. Zelf ging ze na het gymnasium (Alfa) naar de universiteit en werkte naast de studie als student-assistent. Tijdens de universitaire opleiding was de lerarenopleiding nog als het ware geïntegreerd in de studie; ze moest wel stage lopen en een didactische aantekening halen om les te mogen geven. Ze wist al van jongs af aan, dat ze in het onderwijs wilde en ook de leraar op de lagere school vond haar echt voor het onderwijs geboren. Haar keuze voor klassieke talen werd mede bepaald doordat ze zelf op het gymnasium twee uitstekende leraressen had voor dat vak. Na op twee andere scholen te hebben gewerkt kwam ze in 1985 op haar huidige school terecht. Ze heeft altijd in deeltijd gewerkt, gemiddeld genomen 18 uren. Ze is er altijd erg blij mee geweest, met die mogelijkheid, ‘bevoorrecht’. Qua inkomen, door het werk van haar man en door de goede BAPO-regeling. En, niet onbelangrijk: door in deeltijd te werken blijft er voldoende tijd over om andere dingen te doen, die inspiratie bieden; dat is vooral fijn, als dat uit het werk even wat minder is. Wanneer ze met pensioen zal gaan, laat ze nog een beetje open. Ze houdt het er nu op, dat het rond haar 60^e, 61^e jaar zal zijn. Ze vindt het jammer, dat de mogelijkheid vanuit het ministerie er niet meer is, om rond die leeftijd te stoppen en ze verwacht dat het verhogen van de pensioengerechtigde leeftijd in het onderwijs een hoger ziekteverzuim met zich mee zal brengen. Ze overweegt wel eens er eerder mee te stoppen en bijles te gaan geven; dan houdt ze toch contact met leerlingen én het vak en is ze niet meer afhankelijk van de schoolvakanties en kan ze zo, samen met haar man, in rustige periodes erop uit gaan.

Visie op de dagelijkse praktijk en het leraarschap

L6 vindt het nog altijd erg leuk om met kinderen te werken; om dingen uit te leggen, lesstof over te brengen en verhalen te vertellen. Ze kan dat ook goed. Het is van belang, dat dat gebeurt in een goede sfeer. Ze vindt het belangrijk om kinderen cultuur en algemene ontwikkeling mee te geven. Ze heeft dus zeker ook een opvoedende taak en is duidelijk in haar opvattingen over normen en waarden: de leerlingen weten dat van haar. Ze kan ‘bloed - en bloedkwaad’ worden, wanneer ze merkt dat leerlingen onderling elkaar voor schut zetten of voor dom uitmaken. Ze vindt het wel eens lastig, wanneer ze merkt dat, voor haar vanzelfsprekende regels en bijbehorend gedrag, voor de leerlingen lang niet zo

vanzelfsprekend zijn. Bijvoorbeeld bij het ongevraagd deuren of ramen openen of sluiten, aan de verwarming zitten, eten in de klas, gebruik van mobiele telefoons of door haar uitleg heen praten, kauwgom kauwen, of spullen niet in orde hebben. Ze ervaart dat als het eigenmachtiger zijn van de leerlingen en ze probeert het met ze te bespreken. Ze zou het ook plezierig vinden, als het een en ander wat meer in de schoolcultuur verankerd zou zijn. Ze ervaart en betreurt de maatschappelijke tendens, dat er minder respect is voor het leraarsberoep en voor het onderwijs. Ze merkt het bij de ouders en ook bij haar leerlingen: die hebben een ongunstig beeld van de leraar en ziet dat slechte imago als passend bij de huidige tijdtrend, die volgens haar gericht is op het ‘grote geld’. Ze is ervan overtuigd, dat er wel weer een verandering in komt, omdat het onderwijs nu eenmaal wezenlijk is voor een samenleving en dat gaat men zich vast en zeker wel weer een keer realiseren. Ze wil zich met dit soort zaken niet te veel bezighouden of haar werk er door laten beïnvloeden. Dat hoeft ook niet, vindt ze, want ze ervaart het leraarschap als ‘vrij autonoom’ en authenticiteit is voor haar een belangrijk begrip. L6 vindt een van de moeilijke dingen in en nadelen van het onderwijs, dat je er altijd voor 100% moet zijn; dat het voor een groot deel van je persoonlijkheid en jouw aanwezigheid voor de klas afhangt, hoe het daar verloopt. Je kunt er niet even ‘een beetje’ zijn; jij als persoon doet er altijd toe. Leerlingen voelen haarscherp aan, wanneer je er niet voor de volle 100% bent; bijvoorbeeld in een periode van gebrek aan energie. Dat zijn de momenten, waarop L6 liever een kantoorbaan had gehad...

Ze ervaart een generatieverschil tussen haar en de leerlingen. Enerzijds is dat een gegeven en heeft ze er lol in, als ze bijvoorbeeld aan haar leerlingen vertelt over de tijd dat er nog geen computers waren en overhoringen op het bord werden geschreven. Het wordt lastiger, als ze merkt, dat er voor haar veel energie gaat zitten in dingen die wel bij de leerlingen van nu lijken te horen en die zij heel normaal vinden, maar waar L6 anders over denkt. Als voorbeeld noemt ze de onhebbelijke gewoonte om overal door heen te praten. Ze noemt ook de ‘tijdsfenomenen’ als slecht niveau van spellen, onleesbare handschriften als gevolg van het vele computergebruik, en het niet meer kunnen leren van woorden en oefenen ervan, wat voor haar vak echt onontbeerlijk is. Het verschil uit zich ook in de houding van de leerlingen van nu, vergeleken met vroeger: ze zijn opener, spontaner, en ze ervaren minder afstand tussen volwassenen en henzelf. L6 ervaart dat ze steeds het ‘delicate evenwicht’ in de gaten moet houden tussen die op zich prima ontwikkeling en het doorschieten naar de andere kant. Ze ziet een verschil tussen haar en haar jongere collega’s, die met computers zijn opgegroeid: ze is er wel eens jaloers op hoe zij omgaan met de moderne media, het digibord, de powerpoints, etc.

Ze zegt de slag moeilijk te kunnen maken, maar als ze aan haar leerlingen vraagt, of ze het vervelend vinden, dat zij weinig gebruik maakt van die moderne middelen is het antwoord meestal nee, omdat er al zo veel leraren zijn die het wel doen. Bovendien: door haar bordgebruik ontstaat er ter plekke iets en kan ze dingen stap voor stap uitleggen. Ze noemt de sfeer op school goed, er is vrijheid van handelen, ze voelt zich niet 'voortdurend betutteld' en dat is voor haar heel belangrijk. Er is wel een verschil met toen ze net op de school kwam werken. Het aantal leerlingen was veel lager en veel van haar collega's zaten allemaal ongeveer in dezelfde leeftijdscategorie. Ze woonde in de buurt van school en de collega's kwamen ook regelmatig thuis. Nu ze ouder wordt en het grootste deel van haar tijd in het onderwijs erop zit, stemt dat tot nadenken en reflecteert ze meer op haar eigen functioneren. Dat ze van betekenis is voor haar leerlingen, weet ze, maar het is niet altijd direct meetbaar en zichtbaar. Dat is ook moeilijk in het onderwijs; je krijgt 'zelden rechtstreeks feedback'. Ze noemt het een diepte-investering, en het is altijd achteraf, bijvoorbeeld op een reünie, dat ze van leerlingen terugkrijgt hoe belangrijk zij voor hen is geweest en wat ze allemaal hebben meegekregen en geleerd. Of als een leerling haar een kaart stuurt, die voor haar van betekenis is.

Factoren voor zin in werk en zinvol werk

De zin in het werk wordt vooral bepaald door de omgang met de leerlingen; het werken met kinderen is voor L6 de reden geweest om het onderwijs in te gaan. In een goede sfeer te kunnen werken en met de leerlingen een persoonlijke relatie opbouwen en een goede verstandhouding: dat is wat het voor L6 nu nog altijd leuk maakt. Waarbij ze het prettig vindt om te ervaren, dat leerlingen er ook blij van geven, het leuk te hebben in haar klas en gemotiveerd zijn om te leren. Daar komt bij het vertellen van verhalen, van het iets leren, het overbrengen van cultuur en bijdragen aan algemene ontwikkeling. Het is fijn om te ervaren, dat er leerlingen zijn, die heel goed zijn in de klassieke talen, of erg geïnteresseerd zijn in de achtergronden ervan. Of wanneer ze ziet, dat leerlingen die slimmer zijn dan zij 'en dat is ontzettend leuk om te zien', allerlei leuke initiatieven ontwikkelen. Of als ze ziet en merkt dat het 'kwartje toch is gevallen' en oud- leerlingen haar teruggeven, dat ze veel hebben aan haar lessen in hun huidige studie. Een deel van het plezier in het werk wordt ook bepaald door de omgang met de collega's en de schoolorganisatie waar ze deel van uitmaakt. Als ook het gebouw en de luchtkwaliteit; dat laatste is momenteel op school niet goed om les in te geven. Maar wat in de klas gebeurt, is het allerbelangrijkste, dat is haar 'corps business', daar moet het goed gaan, en het is vreselijk als dat niet het geval is. Dat heeft ze zelf een keer in haar

carrière ervaren, met twee klassen, toen er geen ‘klik’ was en de werkrelatie ernstig was verstoord. Bovendien ontbrak het toen aan de steun en support van schoolleiding en collega’s.

De klassengrootte in combinatie met de veranderende leerlingen, én veranderde opvattingen over de inhoud van haar vak maken het soms wel zwaar en vermoeiend. Ze heeft niet meer zoveel lol, zoals vroeger, in de begeleiding van buitenlandse reizen en begeleiding van excursies. Leeftijd speelt hierbij ongetwijfeld een rol: met te weinig slaap, een volle week weg en het gevoel van ‘déjà vu’ na zo’n 23 keer de Romereis. Ze zou overigens een fulltime baan nu niet meer aankunnen. Maar ‘de combinatie van interactie in de klas en dat je toch ook bezig bent met iets door te geven, dat geeft voor mij wel de zin’.

Eigen mogelijkheden

L6 wil zich niet te veel bezig houden of haar werk laten beïnvloeden door zaken waar ze weinig invloed op kan uitoefenen. Autonomie en authenticiteit zijn daarbij belangrijke begrippen.

Leraar 55 +: een eerste kennismaking

L7 is 62 jaar en sinds 1975 leraar. Aanvankelijk is hij helemaal niet van plan om dat te worden. Zijn vader, docent klassieke talen, raadt het hem ook ten stelligste af. Hij is nog bezig met zijn ‘kandidaats’ geschiedenis op de universiteit, denkt erover om wetenschappelijk werk te gaan doen en heeft geen didactische aantekening. Maar er is een groot tekort aan leraren en hij kan het geld goed gebruiken; en zo komt hij per toeval terecht op een school voor HAVO/VWO. Hij combineert het werken met afstuderen: daarvoor moet hij onder andere zijn lesbevoegdheid halen en stage lopen. Die didactische aantekening halen ‘stelde echt helemaal niets voor’ en hij ziet de man die didactiek geeft als incapabel. De stage is op een Montessori school; hij vond het erg leuk om de twee totaal verschillende systemen met elkaar te vergelijken. Hij leert het lesgeven vooral in de praktijk op zijn eerste school; na vijf jaar vertrekt hij naar een gymnasium, waar hij met plezier lesgeeft, op een leuke school. Er is daar echter geen urenuitbreiding en die heeft hij wel nodig, want inmiddels is er ‘een kind op komst’. Daarom gaat hij in 1981 –meer dan fulltime, zo’n 33, 34 uren – werken op het gymnasium, waar hij nu nog altijd leraar is. Hij heeft ook in de avonden starterscursussen gegeven voor beginnende leraren. Hij heeft vrijwel altijd fulltime gewerkt: nu met de BAPO-regeling komt het neer op vier dagen voor de klas. Die BAPO-regeling ziet hij overigens als een goed instrument om mensen langer te laten doorwerken. Zijn ideale pensionering zou zijn: een mooie regeling om eerder gedeeltelijk te kunnen stoppen, gefaseerd. Maar hij verwacht sowieso tot zijn 65^e te moeten en houdt ook rekening met de mogelijkheid, dat het later wordt, gezien de politieke ontwikkelingen. Hij denkt een van de weinigen te zijn, die het haalt: hij heeft heel wat collega’s gezien die ‘zijn afgebrand op hun 60^e en die zeggen, dat jij dat nog redt!’

Visie op de dagelijkse praktijk en het leraarschap

L7 wil zijn leerlingen vooral iets leren; daarvoor is het nodig om ver boven de lesstof te staan en dáárvoor is het weer nodig dat leraren – zeker op een gymnasium – universitair zijn opgeleid. Hij begeleidt zijn leerlingen op een manier waarvan hij vindt, dat die het beste aansluit bij hun mogelijkheden en behoeften. Zo is hij ervan overtuigd dat je van 15 –en 16jarigen niet kan verlangen, dat ze kunnen plannen. Hij wil de leerlingen wel verantwoordelijkheid bijbrengen voor hun eigen leerproces, ‘een attitude bijbrengen’ zodat ze

niet alleen leren en werken voor een cijfer. En dat is iets anders dan zelfstandigheid. Hij ziet zichzelf als een docent die een zekere distantie bewaart ten opzichte van zijn leerlingen en zeker niet te amicaal wil zijn. Maar hoe hij met leerlingen omgaat, hangt vooral heel erg af van de leerlingen zelf. Als er sprake is van een onderlinge betrokkenheid en een 'klik', dan is dat vaak al duidelijk vanaf het eerste contact. Dan volgen daaruit haast automatisch andere omgangsvormen, zoals het tutoyeren en kan het uitmonden in het onderhouden van het contact, ook als de leerling al lang van school is. Hij ziet een behoorlijk verschil met vroeger als het gaat om het niveau van de gymnasiale opleiding en ziet de motivatie, inzet en fundamentele belangstelling van de leerlingen afnemen. Op ICT-gebied is er een hoop veranderd en daar ziet hij een groot verschil met zichzelf en zijn leerlingen; zij blijven hem voor. De faciliteiten in de Nederlandse scholen en de schoolomgeving vindt hij ondermaats, zeker in vergelijking met het buitenland. Hij zou graag een ander onderwijskundig systeem zien. Over de rol van de overheid in het onderwijs in het algemeen en over onderwijsvernieuwingen in het bijzonder is hij slecht te spreken. De invoering van de basisvorming en de tweede fase zijn daarvan duidelijke voorbeelden. Als het gaat om het ouder worden, noemt L7 letterlijk de groter wordende kloof tussen hem en de leerlingen. Zo vindt hij het enerzijds erg jammer dat hij niet meer betrokken is bij de organisatie van excursies en reizen, maar anderzijds noemt hij het ook wel rustig omdat het zeer vermoeiend is en omdat hij er zelf ook niet meer zo'n zin in had. Hij zegt minder 'soepel' te zijn dan vroeger op het gebied van incasseringsvermogen; en hij heeft vaker het gevoel van 'nou, dat zal mijn tijd nu wel uit duren, laat maar zitten verder'. In de persoonlijke levenssfeer waren er in de laatste jaren ingrijpende gebeurtenissen; dat heeft zijn tol geëist en meer energie gekost dan hij aanvankelijk doorhad. Hij is de oudste leraar in de school en ziet zichzelf als van een andere generatie. Veel ontwikkelingen die hij als negatief ervaart, hebben ook te maken met de schoolorganisatie en de schoolleiding. Door verschillen van opvatting en inzicht over onderwijs, opvoeding en leren ervaart hij soms wrijving tussen hem en de organisatie waarin hij werkt en deel van uitmaakt. Zo ziet hij een te grote vrijheid voor de leerlingen op zijn school en een te gemakkelijke houding. Ook over de rol van de ouders ziet hij een verandering ten opzichte van vroeger: toen minder betrokken en op afstand, nu schiet het soms te veel door en ziet hij een soort 'consumentengedrag' van ouders en weinig erkenning voor zijn vak. Als er gesproken wordt in termen van klanten - de ouders en de leerlingen - , die tevreden moeten zijn over het product, en hij als leraar die een product moet leveren, ziet hij dat haaks staan op het werken met mensen, waar niet alles uit te drukken is in cijfers en opbrengsten.

Factoren voor zin in werk en zinvol werk

L7 heeft een hele tijd met plezier voor de klas gestaan. Dat kan volgens hem ook niet anders, want anders houd je dat niet vol. Normaliter haalt hij veel voldoening en zin uit het lesgeven en de betrokkenheid met de leerlingen daarin. Hij geeft daarvan diverse voorbeelden. Zoals een klas die hij omschrijft als ‘een leuk stel’, of een leerling die hij uit de problemen en op de rails heeft gekregen; wanneer hij resultaten boekt en ziet en merkt dat leerlingen iets bij hem hebben geleerd; de begeleiding van een specifieke groep leerlingen; projecten op het gebied van staatsinrichting, waarbij leerlingen zeer gemotiveerd waren; betrokkenheid met sommige leerlingen wat leidt tot een ‘klik’; de leerling die hem voorbijstreeft door op zijn vakgebied een specialisme te hebben ontwikkeld. Ook was hij altijd zeer in zijn schik met het organiseren van allerlei excursies en buitenlandreizen, bijvoorbeeld in het kader van internationalisering. Over de samenwerking met collega’s in de sectie is L7 zeer te spreken: met een werkt hij al lang samen, ze kennen elkaar goed en hebben aan een half woord genoeg om elkaar te begrijpen. Ook met de derde, ‘nieuwere’ collega kan hij het goed vinden; ze kunnen naar elkaar ook kritisch zijn; hij ervaart een goede balans in de sectie. Zaken die het werk leuk maken, zoals het ontwikkelen van lesmateriaal of zijn redacteurschap bij een geschiedenismethode, vreten maar geven ook heel veel energie. Dat is nu net, waaraan het hem de laatste tijd ontbrak: energie. Hij ziet dat vooral als een gevolg van allerlei omstandigheden, waarbij persoonlijke en arbeid gerelateerde factoren een rol spelen. Factoren die voor hem de zin in het werk belemmeren. Hij ziet de motivatieproblemen bij de leerlingen toenemen en het gebrek aan een fundamentele belangstelling; een gebrek aan concentratie en het achteruitgaan van basale kennis, waardoor hij minder diepgang in de lessen kan aanbrengen; en een verkeerde mentaliteit en houding ten aanzien van leren. Het gebruik van de computer ziet hij hiervoor als een medebepalende factor. De groepsgrootte is enorm toegenomen, wat hij voor zowel zichzelf als voor de leerlingen een slechte zaak vindt. Daarnaast is hij niet langer betrokken bij het organiseren van de excursies en is hij gestopt met de begeleiding van een specifieke groep leerlingen. In veel gevallen kiest L7 ervoor, om te stoppen met dingen, waar hij niet langer achter kan staan. Hij ervaart een gebrek aan respons van de schoolleiding op vragen en initiatieven en hij heeft enkele negatieve ervaringen bij de toekenning van bepaalde taken. Zo had hij erg graag meegewerkt aan een nieuw project binnen de school, maar hij zag zijn deelname daaraan niet gehonoreerd. Subjectieve argumenten en het kloppend maken van het ‘urenplaatje’ zijn dan tot zijn grote spijt doorslaggevend; en niet wat het zou moeten zijn, namelijk de kwaliteiten van de juiste

man of vrouw voor dit project. Hij ervaart ook een gebrek aan vrijheid van handelen: vakinhoudelijk is het kader te strak, alles is ingekapseld in het stramien van de organisatie en er blijft zodoende weinig ruimte over voor autonomie. Als het gaat om wat hij ziet als van betekenis en wat hij als waardevol ervaart in zijn werk, dan noemt hij opnieuw de begeleiding van een specifieke groep kinderen wat hij buiten het werk heeft voortgezet. Ook ziet hij de persoonlijke contacten met collega's en wat hij voor hen kon betekenen toen dat nodig was als waardevol; ook enkele oud-leerlingen zijn voor hem betekenisvol. Hij vindt het erg fijn om erkenning te ervaren als hij oud-leerlingen treft op een reünie. Hij vond en vindt het erg belangrijk de leerlingen aan te sturen op het gebruik van hun kritisch vermogen. Tegenwoordig gebruikt hij daar graag het digi bord voor, waar hij bijvoorbeeld - politiek cabaret - filmpjes opzoekt.

Eigen mogelijkheden

Hij ziet zichzelf als een leraar, die zijn werk goed wil doen, maar dan wel op zijn eigen manier; die autonomie wordt in zijn sectie erkend. Er moet een bepaalde vrijheid zijn om te kunnen werken; en die vrijheid neemt hij, maar dat wordt niet altijd gewaardeerd door de schoolleiding. Hij begrijpt die houding wel: de school is groter geworden, en dat heeft allerlei organisatorische kwesties met zich meegebracht en dan is het belangrijk dat 'de neuzen op een school dezelfde kant uit staan'. Vrijheid van handelen en autonomie zijn zeer belangrijke begrippen voor hem. En L7 kiest ervoor om te stoppen met iets waar hij niet langer achter kan staan.

3.3 GROEPSPORTRET: RESULTATEN

Voordat ik overga tot het totaalbeeld, sta ik nog even stil bij de wijze van interviewen. Helemaal aan het begin van het interview benadrukte ik dat het mij vooral ging om de eigen ervaringen van de leraar; en dat daar geen vraag –en antwoordtechniek bij hoorde. Ik nodigde ze daarom van harte uit om veel verhalen te vertellen. Dat was voor geen van allen een probleem; steker nog: het waren allemaal eersteklas vertellers. Na mijn eerste vraag: ‘Heeft u zin in uw werk? En wat ziet u daarvoor als de belangrijkste factoren of ingrediënten?’ staken ze allemaal van wal en hadden zeker in het begin geen verdere aanmoediging nodig. Gaandeweg het gesprek hield ik in de gaten of de drie aspecten die ik van te voren had geselecteerd en de daarbij behorende trefwoorden voldoende aan bod kwamen. Als ik het gevoel had, dat er op een bepaald punt een soort verzadiging was bereikt, stelde ik een volgend aspect aan de orde: bijvoorbeeld bij persoonlijk: verschillende levensfasen, zin bij start en nu en de invloed van het ouder worden. Of bij werkcontext: de onderwijsorganisatie.

Leraar 55 +: een eerste kennismaking

De leraren zijn allemaal al heel wat jaren werkzaam in het onderwijs; meer dan dertig jaar. Het merendeel begon de schoolcarrière vanaf het midden van de jaren 70 van de vorige eeuw; twee vanaf het begin van de jaren 80. De vooropleidingen om als leraar in het voorgezet onderwijs aan de slag te gaan, verschillen. Twee leraren halen na hun diploma voor het basisonderwijs diverse aktes; een haalt na haar vakdiploma een lesbevoegdheid. Het zijn de leraren die in het VMBO werken. De leraren die een tweedegraadsbevoegdheid hebben gehaald, deden dat in het ene geval door rechtstreeks naar de lerarenopleiding te gaan en in het andere door een studie in de avonduren, naast het werken in een winkel. Zij werken op de scholengemeenschap voor VMBO/HAVO/VWO. De twee docenten in het VWO haalden hun didactische aantekening tijdens of net na de universitaire vakstudie. De keuze om in het onderwijs te gaan werken heeft vaak te maken met opvattingen en invloed uit de directe omgeving, zoals familie. Toevallige omstandigheden, zoals invallen, gevraagd worden, lerarentekort of lerarenoverschot, blijken nogal eens bepalend op welke school ze terechtkomen. Ze veranderen niet vaak van werkplek: als ze er weggaan zijn het veelal externe factoren in combinatie met persoonlijke factoren, die dat vertrek bepalen, bijvoorbeeld wanneer er te weinig uren beschikbaar zijn of de school onder de opheffingsnorm komt. Het komt ook een enkele keer voor, dat er organisatorische redenen zijn om van school te veranderen. De meesten werken al geruime tijd op hun huidige school:

een heeft vanaf het begin op dezelfde school gewerkt. Ze hopen er allemaal hun schoolloopbaan te eindigen. Wanneer dat zal zijn, is voor iedereen nog min of meer een open vraag. Ze hebben er wel ideeën over, maar weten niet of het haalbaar is. Ze laten het afhangen van of ze het nog goed naar hun zin hebben, of ze het werk leuk vinden, van de regelgeving of van een goede gezondheid. Drie leraren zijn content met de huidige BAPO regeling en noemen het een goed instrument om het goed te kunnen blijven volhouden tot aan hun pensioen. Daarnaast wordt het impliciet ook positief genoemd als het gaat om – met een volledige baan – toch als het ware in deeltijd te kunnen werken. Een leraar denkt dat het verhogen van de pensioenleeftijd in het onderwijs in de toekomst tot hoger ziekteverzuim zal gaan leiden. De mannelijke leraren hebben altijd fulltime gewerkt; de vrouwelijke in parttime dienstverband. De vrouwen hebben allen een partner met een eigen inkomen. Die gegevens bepalen voor een deel ook de keuze van het moment van pensionering.

Visie op de dagelijkse praktijk en het leraarschap

De leraren zien zichzelf allemaal het liefst in de rol van wat voor hen het beroep ook inhoudt, waarvoor ze zijn opgeleid en wat de naam al zegt: leraar. Dat houdt in, dat ze kinderen iets willen leren, iets willen meegeven, ze op pad willen helpen; dat ze er toe doen voor de leerlingen. Maar zeker ook, dat ze de kennis die ze hebben van hun vak willen overdragen. Daarvoor is het van belang, dat ze in het VMBO van hun vak houden en in het VWO ver boven de lesstof staan, de nadruk op kennisoverdracht is daar sowieso groter. De meest belangrijke voorwaarde voor dit alles echter is de betrokkenheid bij de leerlingen en de relatie en goede sfeer die ze met elkaar hebben. Hoe ze zelf als mens, vader, oudere in het leven staan en willen staan bepaalt hoe ze als leraar in het werk staan. Hun persoonlijkheid doet ertoe en ze weten dat ze er voor de leerlingen toe doen. Wat ze van waarde achten en belangrijk vinden in het leven, is terug te zien in hun werk. Vandaar dat alle leraren zien en ervaren, dat hun pedagogische taak inherent is aan en verbonden is met hun beroep. Bij die opvoedende taak ervaren ze verschil met vroeger: veranderende opvattingen over opvoeding en onderwijs en de rol van de ouders in deze zijn bepalend. Wanneer die van de leraren en school enerzijds en die van de ouders anderzijds meer uit elkaar lopen, is het lastig werken. De leraren geven expliciet aan, dat ze ervaren wat ook in de media naar voren komt: het aanzien van het beroep van leraar is afgenomen. Ze zien hun gezag afnemen, ze ervaren afnemend respect - van ouders- voor hun beroep; ze zien het als een maatschappelijke trend. Een ander belangrijk aspect van hoe de leraren zichzelf zien, is, hoe zij zelf vorm kunnen en

willen geven aan hun beroep. Begrippen als autonomie en authenticiteit worden hier genoemd.

De meeste leraren geven aan, dat het ouder worden en zijn niet echt van invloed is op de uitoefening van hun beroep. Ze voelen zich ook helemaal niet oud. Maar er zijn wel duidelijke kenmerken, die bij deze seniorfase horen. Zo ervaren ze allemaal het toenemende verschil in leeftijd met de leerlingen waarmee ze in hun dagelijkse praktijk te maken hebben. Het generatieverschil maakt, dat er een andere interactie kan zijn met de leerlingen. De omgang met de leerlingen wordt anders: het wordt milder genoemd, of lossier. Of lastiger: om de aansluiting te blijven vinden met de leerlingen van nu. Maar niet zozeer sec het ouder worden bepaalt, hoe ze in het werk staan, maar veel meer de levensfase in combinatie met de privésfeer. Zo geven twee leraren aan, dat het ouderschap hen anders naar de leerlingen én hun ouders deed kijken. Een leraar vermoedt, dat er twee kanten zijn die je op kunt, naarmate je ouder wordt en langer in het vak zit: óf je raakt verbitterd, of je wordt milder. Een andere leraar geeft aan, dat het ouder worden stemt tot nadenken en reflecteren op het eigen functioneren. Het beeld van oudere leraren als lastige, uitgebluste mensen die niks meer willen, klopt niet. Maar ze worden wel allemaal kritischer en lopen niet meer meteen bij alles voorop. Wat ze van belang achten, wat nut heeft, krijgt voorrang; en door de jarenlange ervaring weten ze inmiddels wat dat is. Ze zijn doelgerichter, selectiever waar ze hun energie in steken en ze bemoeien zich minder met zaken, die er in hun ogen niet toe doen. Dat kán leiden tot een houding van: we zien het wel, of een gevoel van: dat zal mijn tijd wel duren. Een leraar zegt het lesgeven minder zwaar te vinden dan vroeger, door de opgebouwde routine. Minder energie en vermoeidheid na een inspannende lesdag is iets wat de vrouwelijke leraren noemen. Ze ondernemen na zo'n dag niet veel meer en dat is wel veranderd ten opzichte van vroeger, waar ze vaak naast hun werk nog van alles deden. Het werken in deeltijd is voor hen in deze een uitkomst. Waar de invloed van het ouder worden zeker wel wordt ervaren, is bijvoorbeeld bij het begeleiden van excursies en reizen. Dat zijn uiterst vermoeiende bezigheden, met te weinig nachtrust. De leraren geven allemaal aan dat een grote verandering tijdens hun beroeps carrière te maken heeft met de komst van de computers, de digitalisering van het onderwijs en het gebruik van moderne middelen en media. Als voorbeelden worden genoemd: het mobiele telefoongebruik van de leerlingen in de klas, de social media, en de intrede van de zogenaamde digi-borden in hun klaslokaal. Ze gaan er verschillend mee om: twee leraren vinden het een prachtig didactisch middel, een ander heeft juist de ervaring dat door zijn digitale voorbereiding er minder ruimte is voor spontane

interactie. De leraren op het VWO wijten tijdsfenomenen die ze zien bij leerlingen, als slecht handschrift, slechte spelling en de afname van het gymnasiale niveau voor een deel aan het veelvuldig computergebruik. De leraren zoeken allemaal naar hoe ze zich moeten en willen verhouden tot dit nieuwe digitale tijdperk. Faciliteren van cursussen op dit gebied zou enkele leraren kunnen helpen. Ze zien een verschil met zichzelf en hun jongere collega's, die zelf opgegroeid en opgeleid zijn met alle moderne middelen en er gemakkelijker mee omgaan.

Factoren voor zin in werk en zinvol werk

Alle leraren zijn er heel duidelijk over welke factoren van invloed zijn op het ervaren van zin. En daarin zijn er veel meer overeenkomsten dan verschillen. Ze noemen allemaal – je zou bijna zeggen, met stip op nummer één– hun contact met de leerlingen, wat het meest van invloed is en wat voor hen bepalend is om met zin naar het werk te gaan en om hun beroep als zinvol te ervaren. Ze gebruiken verschillende woorden, die dezelfde lading dekken: het werken met jongeren, leerlingen, kinderen; de wisselwerking die er ontstaat, het kennen van de leerlingen, het aansluiten bij hun belevingswereld, de betrokkenheid met leerlingen, de sfeer met de leerlingen in de klas, in goede onderlinge sfeer. Met hen willen ze iets: ze willen hun kennis –van het vak en het mooie ervan - overdragen, iets overbrengen, iets delen; ze willen hen iets leren, de weg wijzen. Het gaat, kortom, vooral om het primaire proces. Dat is waar ze het allemaal voor doen, dat maakt het tot een prachtig beroep. Maar het omgekeerde is ook waar: wanneer het in dat primaire proces niet goed loopt, is het een heel zwaar beroep, wat het zelfvertrouwen van de leraar kan ondermijnen. Drie leraren kunnen over die ervaring meespreken. De leraren noemen ook allemaal het belang van de collega's en de belangrijke rol die zij spelen in hun schoolcarrière. De contacten met collega's, de onderlinge betrokkenheid, een goede samenwerking, het vertrouwd voelen met elkaar, het elkaar –goedkennend en gekend zijn, het ervaren van support: de zin wordt er mede door bepaald. En het maakt uit, of binnen de schoolorganisatie rekening wordt gehouden met de onderlinge verschillen die er zijn tussen de collega's; het is goed, wanneer de kwaliteiten van een ieder worden gezien en benut, dat je kunt doen waar je goed in bent en dat dát bepalend is in plaats van de invulling van de urentabel. De schoolorganisatie waarvan de leraren deel uitmaken is een derde belangrijke factor. De leraren van de scholengemeenschap zijn heel expliciet en unaniem in hoe zij de positieve invloed ervaren van hoe hun organisatie is vormgegeven en wordt geleid. Het is een platte organisatie, met een bereikbare rector en goed functionerende conrectoren; de dagelijkse praktijk is goed geregeld, faciliteiten, middelen en lokalen zijn in orde, afspraken zijn duidelijk en transparant. Praktische zaken die als negatief worden ervaren

zijn een slecht lesrooster, onprettige leslokalen in een niet te ventileren schoolgebouw. Wanneer er sprake is van verschillen van opvatting en inzicht over onderwijs, lesgeven en leren tussen de leraar en de schoolleiding of de schoolorganisatie waarvan men deel uitmaakt, of als het niet als passend bij de leraar wordt ervaren, komt dat het welbevinden niet ten goede. Een leraar noemt het een negatieve factor; twee andere geven aan, dat ze toch heel duidelijk hun eigen koers varen. En dat geldt dan meteen als een vierde belangrijke factor die alles te maken heeft met het ervaren van autonomie. Woorden en opmerkingen die in dit verband worden genoemd zijn; eigen keuzen en afwegingen maken, zelf de dienst uit maken, vrijheid van handelen en de verantwoordelijkheid nemen om het op eigen wijze te doen, je eigen toko hebben, eigen baas zijn. Het gegeven, dat ze in staat zijn om zelf invloed uit te oefenen op het onderwijsleerproces en hun manier van lesgeven. Omgekeerd ook, wanneer ze dat niet kunnen.

Al eerder kwam aan de orde, dat er leraren zijn die een toenemend verschil ervaren in opvatting over onderwijs en opvoeding tussen hen en de ouders en de rol die ze voor beiden in deze zien weggelegd. Hier wordt het opnieuw genoemd als een van de factoren, die de zin in het werk bepalen.

De leraren zijn heel duidelijk over wat voor hen van waarde is en wat het werken in een het onderwijs voor hen altijd tot zinvol en van betekenis heeft gemaakt. Ook al zijn ze niet altijd meetbaar en zichtbaar: het zijn de waardevolle momenten die ze delen met hun leerlingen. Wanneer ze ervaren dat ze er toe doen of deden en bijgedragen hebben aan de ontwikkeling van hun leerlingen, aan hun eigenwaarde en zelfvertrouwen. Het zijn situaties die zich dagelijks kunnen voordoen in de klas, naar aanleiding van een dagopening of een gesprek over iets wat hen bezighoudt. Het kan zitten in kleine gebaren, het sturen van een kaart, een blijk van waardering om het er zijn. Maar veel vaker nog ervaren ze het achteraf. Het zijn de momenten waarop oud-leerlingen hun portfolio komen laten zien of laten weten, hoe belangrijk de leraar is geweest bij belangrijke beslissingen; of wanneer er blijk gegeven wordt van erkenning voor de leraar. Datgene wat van waarde is: in de loop der jaren zijn ze zich er meer van bewust geworden. Belangrijk is ook, met name in het VMBO, om de waarde van het beroep voor de samenleving te laten zien aan de leerlingen en aan anderen te tonen. Het naar buiten treden als bloemist werd in dit verband genoemd.

Eigen mogelijkheden

De leraren hebben allemaal een manier gevonden om het in het onderwijs zo goed mogelijk naar hun zin te hebben: soms wordt het letterlijk een strategische keuze genoemd om het vol te houden in het onderwijs. Daarvoor noemen ze allemaal het belang van wat het best te omschrijven is als ervaren van autonomie en authenticiteit. Daar horen woorden bij als: zelf richting kunnen geven, eigen bewuste keuzes en afwegingen maken, zelf invloed uitoefenen, eigen verantwoordelijkheid nemen om werk op eigen manier in te richten, vrijheid van werken en handelen, eigen beslissingen nemen. Ze zijn zich meer en meer bewust geworden van hun rol en positie binnen de school en hun houding ten opzichte van de leerlingen. Ze kiezen voor een doordachte strategische opstelling. Daaruit volgt, dat ze geen energie steken in zaken of werk, wat ze niet belangrijk vinden en waar ze geen of weinig invloed op uit kunnen oefenen. Ze kunnen zich dat, gezien hun leeftijd en hun positie in de school permitteren.

3.4 EN DAN NOG EVEN DIT...

Voordat ik dit hoofdstuk afsluit, wil ik graag nog even stilstaan bij iets, wat me in het bijzonder opviel... Het was haast onvoorstelbaar om te horen, hoe passages uit de tekst van de literatuurstudie, soms in bijna letterlijke bewoording door de geïnterviewde leraren werd teruggegeven. Ik noem enkele voorbeelden. Waar Derkse (2001) het heeft over wat het onderwijzen tot zo'n vreugdevolle exercitie maakt, noemt hij het moment van het vallen van het kwartje bij de leerlingen; L6 gebruikt identieke woorden. Dezelfde Derkse noemt de lol die de leraar ervan heeft, als hij bij de leerling iets als intellectueel genoegen ziet ontstaan en als de leerling de leraar voorbijstreeft: het is exact hetzelfde wat L7 vertelt. Waar Vogels (2009) spreekt over de vierkante meters van het klaslokaal waar de kern van het onderwijs zich afspeelt en Klaassen (2000) in dat verband spreekt over de soevereine, autonome leraar, heeft L5 het over zijn koninkrijkje, als de deur van het klaslokaal dicht is en noemt L4 het haar eigen toko. Een keer werd ik verrast doordat ik mijn eigen gebruikte woorden terug hoorde. In de inleiding (1.1) vraag ik me af, wat ervoor zorgt, dat een leraar fluitend naar het werk gaat; L1 gaat fluitend naar zijn werk.... Het lijkt me een mooie opmaat voor het laatste hoofdstuk.

4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

4.1 BEANTWOORDING VAN DE ONDERZOEKSVRAGEN

Ervaren leraren van 55 jaar en ouder in het voortgezet onderwijs zin in het uitoefenen van hun beroep?

Het begrip zin werd op twee manieren aan de orde gesteld, namelijk zin in werk en zinvol leraarschap. Waarbij het in het eerste geval gaat om de visie van de oudere leraar op de dagelijkse schoolpraktijk en hoe hij het werk in de huidige schoolorganisatie ervaart. En in het tweede om hoe de leraar tegen het beroep aankijkt; hoe hij het leraarschap ervaart.

Om met die laatste te beginnen: de oudere leraar ervaart zinvol leraarschap wanneer hij de leerlingen wat kan leren én kan meegeven; wanneer er sprake is van kennisoverdracht en opvoeding. Je zou ook kunnen zeggen: als er sprake is van het leren van vakkennis en levenskennis. Deze inhoudelijke, didactische en pedagogische taak is essentieel. Voorwaarden daarvoor zijn een gevoel van betrokkenheid bij de leerlingen, een goede relatie met de leerlingen en een prettige sfeer in de klas. De pedagogische taak is in de loop der jaren lastiger geworden: veranderende opvattingen over onderwijs en opvoeding en verschillen van inzicht hierover met ouders en school én een afnemende status van het beroep spelen hierbij een grote rol. Daarnaast is collegiale steun en erkenning van belang.

Hoe zien de oudere leraren zichzelf op school? Hoe lopen ze daar rond? Niet als oude, uitgebluste, lastige mensen, die niks meer willen. Leeftijd op zich is niet relevant, wel de fase van hun beroeps carrière en wat daarmee samenhangt, namelijk het generatieverschil en hun jarenlange ervaring. Wat maakt dat ze op een andere manier omgaan met de leerlingen en met hun beroep. Ze zijn meer ervaren en milder geworden, maar ook kritischer op dat wat er echt toe doet. Ze zijn selectiever, maken eigen afwegingen en bewuste keuzes en kunnen dat ook doen omdat ze over het algemeen een bepaalde positie binnen de organisatie hebben verworven.

Welke ervaringen en omstandigheden zijn daarvoor bepalend?

Eigenlijk gaat het hier om de vraag naar de factoren die bepalen of de leraar zin heeft in zijn werk en het leraarschap als zinvol ervaart. Dan is het meest kenmerkend en in het oog springend voor beide: de centrale positie die de leerlingen innemen in het werk van de leraren. Zij bepalen grotendeels dat de leraar zin heeft om naar zijn werk te gaan en het werk als zinvol beschouwt. Het komt tot uitdrukking in verschillende aspecten. Een daarvan is de

behoefte die de leraar heeft om een goede, betrokken relatie met de leerlingen aan te gaan. De leraar en de leerling zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, en dat is ook precies hoe de leraren het willen en hoe ze het zien. Het stelt hen in staat om het mooie en de kennis van hun vak uit - en over te dragen en hun inherente opvoedingstaak vorm te geven. Om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de leerlingen.

De zin in het werk wordt zeker ook bepaald door de schoolorganisatie waarvan de leraar deel uitmaakt en de collega's die hij daar ontmoet. Om met die laatste te beginnen: het maakt uit, of er sprake is van een goed onderling contact en betrokkenheid, van een goede samenwerking, van elkaar kennen en gekend zijn en van het ervaren van support en steun. Het maakt ook uit of de dagelijkse praktijk goed is geregeld, goed wordt geleid en gefaciliteerd. Wanneer er prettige werkruimtes – met name lokalen – zijn, met voldoende middelen, en als roosterwensen worden gehonoreerd. Het is minstens zo belangrijk hoe en of de leraar wordt erkend in zijn eigenheid, kwaliteiten en vakmanschap; en dat er ruimte is voor verschillen. Waarmee nadrukkelijk ook wordt bedoeld het verschil in opvatting over onderwijs en opvoeding en de rol van de leraar enerzijds en die van de school en de ouders anderzijds. Het hangt nauw samen met het ervaren van autonomie en zelf invloed uit kunnen oefenen op het onderwijsleerproces. Het digitale tijdperk heeft het lesgeven veranderd. Deze vernieuwing wordt door eenieder als interessant beoordeeld, maar voor een enkele leraar kost het moeite de mogelijkheden die er zijn goed te benutten. Op dit punt voelen ze een tekort bij zichzelf.

Op welke wijze(n) dragen zij zelf zorg voor het zin hebben in het uitoefenen van hun beroep?

Dat doen zij, door zich er van bewust te zijn, dat zij zelf vorm moeten en willen geven aan het werk op school en de invulling van het leraarschap. Het kan ook zijn dat het een strategische keuze is om het in het onderwijs vol te houden. Het gaat er in elk geval om, dat zij zelf richting geven en bewuste keuzes maken in wat ze wel en niet belangrijk vinden. Ze zien autonomie en authenticiteit als een groot goed en maken gebruik van hun leeftijd en daaraan gerelateerde positie in de school om het leraarschap op eigen wijze in te vullen.

4.2 CONCLUSIE

Binnen de context van dit onderzoek wil ik een aantal voorzichtige conclusies trekken over de ervaringen van leraren van 55 jaar en ouder met betrekking tot zin in werk en zinvol leraarschap.

De keuze van de leraren om te gaan werken in het voortgezet onderwijs is niet altijd een heel bewuste geweest. Het waren nogal eens toevallige en persoonlijke omstandigheden die bepalend bleken te zijn. Het had net zo goed anders kunnen lopen: een baan in het primair onderwijs, of wetenschappelijk onderzoek of een beroep direct gerelateerd aan de opgedane vakkennis, helemaal buiten het onderwijs om. Maar áls je als 55plusser in het voortgezet onderwijs werkzaam bent, dan ben je dat al een hele poos. En dan blijf je dat, tot aan je pensioen. Met andere woorden: de beslissing om te blijven werken in het onderwijs werd veelal in een eerder stadium genomen. Het houdt ook in, dat de beroeps carrière van leraren iets is, wat behoorlijk vastligt; je begint eraan en als je tussendoor niet overstapt, dan blijf je werken in het onderwijs tot aan de eindstreep; het moment van pensionering. Daarmee bevestigen de leraren wat in eerder onderzoek naar voren kwam (Achterberg, 2005; Rolls, 2009). Door bijvoorbeeld gebruik te maken van allerlei regelingen, zoals de BAPO of door uitgekend strategisch handelen, zien de oudere leraren het wel zitten om het vol te houden tot aan het pensioen. Het moment van pensionering zal sterk afhangen van de regelgeving; en dat ze daar niet veel invloed op uit kunnen oefenen is vervelend. Tegelijkertijd zijn persoonlijke factoren, zoals wanneer de partner met pensioen gaat, minstens zo bepalend. De leraren van 55 jaar en ouder zijn zich allemaal zeer bewust van het almaar toenemende verschil in leeftijd van henzelf ten opzichte van de leerlingen. Het is bepalend voor hun omgang en interactie met de leerlingen; en die is duidelijk anders, dan toen ze net begonnen. Maar dat ‘anders’ wil absoluut niet zeggen: minder. Er mag dan wel sprake zijn van een generatieverschil, dat wil nog niet zeggen dat er ook sprake is van een onoverbrugbare generatiekloof. En in dat opzicht zijn ze het totaal oneens met opvattingen over oudere leraren, die dat wel beweren (Van Haperen, 2009). Concluderend: het gaat er dan ook niet om, dat er rekening wordt gehouden met het feit dat ze ‘senior’ zijn, dus de leeftijd op zich, want dat zegt niks. Maar wel, wat de daaraan inherente beroepsfase met zich meebrengt. En dat ze zich daarin gezien en erkend weten, door de organisatie waarvan ze deel uitmaken. En door de ouders in het bijzonder en de maatschappij in het algemeen. Daarmee onderschrijven de leraren allemaal wat eerder beschreven werd door Baars (2007), Thijssen (1996; 2002) en Groen in 't Woud (2011). Hoe de school wordt geleid en georganiseerd blijkt voor de leraren zeker belangrijk; of het nu gaat

om heel praktische werkcondities en faciliteiten of om mentale, als support en ondersteuning. Wat de leraren noemen in dit verband komt sterk overeen met de bevindingen van De Jonge & De Muijnck, (2002), Buchanan (2010) en Van Beurden & Dietvorst (2011). Tegelijkertijd heeft het er veel van weg, dat het brede begrip onderwijsverandering, wat zich tijdens hun carrière voordeed op alle niveaus en zowel organisatorische als pedagogisch-didactische consequenties had (Carpay, 2010; Lagerweij, 2004), meer van invloed is geweest dan het in eerste instantie lijkt. De positie die de leraren in hun huidige organisatie innemen lijkt namelijk nogal veel op die van de leraar in het traditionele organisatiemodel, waarbij de individuele, vakbekwame leraar, gericht op het eigen didactisch functioneren, verantwoordelijk is voor zijn deel en de schoolleiding moet zorgen voor de goede condities en voor het geheel (Wierdsma, 2000, Van Wieringen, 2007). Maar het valt niet te ontkennen, dat de schoolorganisatie in het algemeen en de schoolleiding in het bijzonder echt wezenlijk anders zijn dan toen de leraren aan het begin van hun onderwijscarrière stonden. Zo wordt de leraar van nu nadrukkelijk meer aangestuurd door de leidinggevende dan vroeger het geval was. Uit de interviews komt één punt heel nadrukkelijk naar voren: voor zin in werk en zinvol werk zijn de leerlingen essentieel. Zij zijn bepalend of de leraren ‘er zin in hebben’. Het gaat dus om het werk in de klas en wat zich daar afspeelt, in het primaire proces (Klaassen, 2000, Derkse, 2001, Vogels, 2009). Het is dé plek, waar inhoud wordt gegeven aan het beroep, didactisch en pedagogisch. En waar de oudere leraar zich doorgaans op zijn best voelt, door de jarenlange opgedane kennis en ervaring. Tegelijkertijd is er een onderliggende voorwaarde, die door de leraren allen wordt onderkend, namelijk het zich verbonden voelen met de leerlingen, de collega's en de organisatie (Stevens, 2005). Daarbij maakt het uit, dat zij weten deel te zijn van het geheel en met elkaar de school te maken. Verder geven alle leraren aan, dat ze het belangrijk vinden zelf vorm en inhoud te kunnen geven aan het leraarschap, waarbij het er toe doet hoe zij zelf in het leven staan als persoon (Parker J. Palmer, 2005). Ze geven aan, dat ze zelf weten wat ze belangrijk vinden en dat dát het dan ook is waar ze zich mee bezig houden. Ze zien zichzelf zo allen als autonoom professional (Klaassen e.a. 1999; Day, 2007) binnen de schoolorganisatie. En willen het beste uit zichzelf en de leerlingen halen. Met dit alles onderschrijven de leraren wat naar voren kwam uit het werk van Stevens (2005), namelijk de behoefte aan een relatie, aan competentie en aan autonomie. Alsook wat Baumeister (1991) en Alma & Smaling (2010) noemen, namelijk doel, waarde, efficacy, en eigenwaarde. En met een aanvulling van de laatste twee: waardevolheid, engagement en verbondenheid met anderen.

4.3 DISCUSSIE

Er blijven wat mij betreft nog een aantal zaken over, waar ik, ondanks alles wat er al over is gezegd, toch nog vraagtekens bij heb of wat me fascineert. De leraren hebben allemaal aangegeven, dat, om zin in het werk te hebben en het werk als zinvol te ervaren, de leerlingen daarvoor het allerbelangrijkst zijn. En daarmee samenhangend: het werk in de klas. Op zich eigenlijk zo logisch als wat, misschien wel een open deur; dat is toch immers waar het in het onderwijs uiteindelijk allemaal om draait? Daarnaast vinden ze het van belang, dat ze erkend worden in hun vakmanschap en dat ze gezien worden als autonome professionals. Daar hoort bij, dat ze zelf goed kunnen bepalen wat belangrijk is en vooral wat niet. Op zich ook niets mis mee en wederom lijkt het allemaal nogal vanzelfsprekend. Maar waar het een beetje begint te wringen is het volgende. Als die terugtrekking in het klaslokaal een vorm van overlevingsstrategie is, dan lijkt me dat een negatieve keuze en voor het ervaren van zin geen goede zaak. Met andere woorden, ik kan me niet voorstellen, dat leraren die dat doen, het erg naar hun zin hebben. Ook al is het een bewuste keuze.

Een ander gegeven is, dat alle leraren een lange carrière in het onderwijs achter de rug hebben; en niet ergens anders hebben gewerkt. Eenmaal in het onderwijs, altijd in het onderwijs, lijkt het adagium. Het geldt in elk geval voor de huidige, oudere leraren. Dan is het interessant om na te gaan, hoe het werk steeds weer nieuwe uitdagingen met zich mee kan brengen. Want iedereen, maar zeker ook oudere leraren moeten zich uitgedaagd voelen om het werk met zin te kunnen blijven doen. Daarbij moet men zich realiseren, dat veel van de activiteiten van ‘vroeger’, waar veel positieve energie en voldoening uit werd gehaald, niet meer op gaan. Dat is helemaal niet erg, als er maar iets anders voor in de plaats komt. In elk geval is het belangrijk om betrokken te zijn en te blijven met alles wat met de school te maken heeft en het gevoel te hebben er met elkaar iets moois van te maken. Dat gevoel om er samen iets moois van te maken geldt overigens ook voor de ouders-opvoeders; zeker een onderwerp van discussie en goed om die aan te gaan. Met vragen als: wat kunnen en mogen we van elkaar verwachten, waar begint en eindigt de opvoedingstaak van de school en waar die van de ouders.

Wat niet erg goed uit de verf is gekomen, is hoe de leraren van de verschillende typen van voortgezet onderwijs hun werk ervaren. Het lijkt nu niet uit te maken of je leraar bent in het VMBO of in het VWO; maar eigenlijk kunnen daar geen uitspraken over worden gedaan. Daarvoor is met te weinig leraren een interview afgenomen.

Het begrip zin is uit elkaar gerafeld tot twee gezichtspunten: zin in werk en zinvol leraarschap. Het leek handig om zo enerzijds de organisatie en anderzijds het beroepsbeeld te kunnen onderzoeken. Achteraf gezien is dat niet zo handig gebleken. Dat heeft er mijns inziens vooral mee te maken, dat de twee nauw met elkaar verbonden zijn en niet makkelijk of in sommige opzichten zelfs helemaal niet zijn te scheiden.

4.4 AANBEVELINGEN

Om als oudere leraar met plezier naar het werk te gaan en te blijven gaan zijn enkele aanbevelingen wellicht de moeite waard. Om te beginnen zijn dat enkele aanbevelingen voor de individuele leraren en vervolgens voor de schoolleiding. Daaruit voortvloeiend en afsluitend worden twee suggesties gegeven voor vervolgonderzoek.

Verbinding of verbondenheid, betrokkenheid en relatie zijn wat mij betreft enkele van de sleutelwoorden die heel nadrukkelijk naar voren zijn gekomen en die op alle niveaus essentieel zijn voor het welbevinden van de leraar. Daaruit volgt voor de leraar: het is van belang, zich verbonden en betrokken te voelen bij en op het werk: of het nu gaat om de leerlingen, de collega's of de school. Het maakt daarbij wel degelijk uit, of er een bewust besef is van het samen verantwoordelijk zijn voor een gemeenschappelijk doel, waaraan wordt gewerkt en dat het eigen aandeel belangrijk is voor het geheel. Ook al kan de seniorfase wellicht samengaan met een langzaam terugtrekken en niet overal meer aan mee willen of kunnen doen. Om de onderlinge verbondenheid en relatie te waarborgen, is het goed om open te – blijven - staan voor en te zoeken naar nieuwe uitdagingen, het best in samenspraak en samenwerking met collega's. Juist de samenwerking met – waarschijnlijk - jongere collega's is van belang: het is de moeite waard om te achterhalen waar de afzonderlijke kwaliteiten liggen, waar die elkaar aanvullen en wat de gezamenlijke meerwaarde is. Dat brengt overigens met zich mee, dat het goed is om te weten waar de eigen sterke kanten liggen en waar men goed in is. Maar ook: weten wat van waarde is en vertrouwen hebben in het eigen kunnen; weten het verschil te kunnen maken. Dat kan overigens ook gaan om onderwerpen, die de dagelijkse praktijk beïnvloeden en die het daarom waard zijn om aan te pakken, zoals bijvoorbeeld de pedagogische taak.

Voor de schoolleiding is het goed zich bewust te zijn van de cruciale rol die men speelt in het welbevinden van de oudere leraar, of het nu gaat om de organisatorische context en faciliteiten of om de erkenning van het leraarschap en diens toegevoegde waarde voor het

geheel. Als leidinggevende is het belangrijk initiatieven te ontplooiën en uitdagingen te stimuleren voor de oudere leraar om zich te blijven ontwikkelen; die zijn nodig om het werk met plezier te blijven doen. Het is daarbij goed rekening te houden met de eigen-aardigheden en sterke kanten en eigen initiatieven te stimuleren. Samenwerking, afstemming, verbinding: het zijn belangrijke begrippen voor alle betrokkenen binnen de school, maar zeker voor de leraar in de seniorfase. Het kan voorkomen dat de seniorleraar zich terugtrekt. Het stimuleren en creëren van kansen en mogelijkheden om samen te werken, bijvoorbeeld met jongere collega's, is een mooi gegeven wat de leidinggevende kan toepassen.

Het zou mijns inziens de moeite waard zijn om op twee onderwerpen dieper in te gaan en die nader te onderzoeken. Het eerste onderwerp heeft te maken met de rol van de ouders en de rol van de leraar, als het gaat om beider opvoedingstaak. En de vraag, wat zij van elkaar mogen, kunnen en moeten verwachten. Het tweede onderwerp gaat over de verschillende generaties leraren die op een school voor voortgezet onderwijs aan het werk zijn en de betekenis die zij voor elkaar kunnen hebben. Met de vraag naar de mogelijkheden van de oudere en de jongere leraren om gebruik te kunnen maken van ieders kwaliteiten, ervaringen en mogelijkheden.

En dat alles, in de hoop, dat er nog heel lang heel veel oudere leraren fluitend naar school gaan...

LITERATUURLIJST

- Achterberg, F. (2005). *Grijs verzilvert – Nestorproject* Utrecht: IVLOS project.
- Achterberg, F., Brekelmans, M., Tigchelaar, A. & Vermunt, J. (2005). *Zicht op seniordocenten; de laatste fase in de beroepsloopbaan van docenten* Utrecht: IVLOS. beleidsreserveproject.
- Alma, H. & Smaling, A. (red.) (2010). *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Baars, J. (2007). *Het nieuwe ouder worden. Paradoxen en perspectieven van leven in de tijd*. Amsterdam: SWP.
- Berge, L ten, Oteman, M. & m.m.v. Kooten, J van. (2011). *Inleiding organisatiekunde*. Bussum: Coutinho. (vierde, herziene druk).
- Beurden, B. van & C. Dietvorst (red.) (2011). *Het komt op de leraar aan*. Den Haag: Boom Lemma.
- Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of Life*. New York/ London: The Guilford Press.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30, (2), 199-211.
- Carpay, T. (2010). *Anders kijken naar het studiehuis. Een analysemodel voor onderwijsvernieuwing*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Day, C. (2007). *A Passion for teaching* Public lecture: General Teaching Council for Northern Ireland, 30th April 2007 University of Nottingham, England.
- Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A. & Stobart, G. (2009). Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness In: *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*, (p.49-70). Dordrecht/ Heidelberg/ London/ New York: Springer.
- Derkse, W. (2001). Gaudium docendi. De twaalf vreugden van het onderwijzen p. 4 – 15. In: Kessel, N. van, Satter, H. (red.) *Leraar worden, leraar blijven*. MESO focus 44, Over schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Desmidt, S. & Heene, A. (2005). *Strategie en organisatie van publieke organisaties*. Leuven: LannooCampus.
- Evers, J. (red). (2007) *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: Lemma.
- Geerts, G. & Heestermans, H. (1992). *Van Dale woordenboek der Nederlandse taal*. Twaalfde, herziene druk. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Groen in 't Woud, G. bedrijfsarts. (2009). *Aandacht voor de oudere docent*. Hogeschool Rotterdam- 177-Profielen-73-pdf (p.14-15).
- Hapereen, T. van. Nrc.nl web archief 21-10-2009. Leraar van 66? Doe het de kinderen niet aan.
- Humanisme en humaniteit in de 21ste eeuw: onderzoeksprogramma van de Universiteit voor Humanistiek 2010- 2014.

- Jonge, J.F.M. de & Muijnck, J.A. de (2002). *Waarom leraren de sector verlaten. Onderzoek naar de uitstroom uit het primair en voortgezet onderwijs*. Zoetermeer, EIM, Onderzoek voor Bedrijf & Beleid; uitgevoerd voor het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- Kelchtermans, G. (1999). De biografische methode. In: B. Levering & P. Smeyers (red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien*. Amsterdam: Boom, 132 – 153.
- Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. p.13 – 21. In: Stevens, L. (Red.) (2008). *Leraar wie ben je?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C. (2000). De overdrager is dood, leve de begeleider – pedagoog. Over de pedagogische taak en de beroepsidentiteit van de leraar en de veranderende condities van professionaliteit. p. 139 – 177. In: Kleijer, H. & Vrieze, G. (Red.) (2000). *Onderwijzen als roeping Het beroep van leraar ter discussie*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C. Beijaard, D. & Kelchtermans, G. (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch tijdschrift* 24, (4) 369 – 373.
- Korthagen, F.A.J. (2008). Authenticiteit en betrokkenheid als basis voor goed onderwijs. p. 25 – 33. In: Stevens, L. (Red.) (2008). *Leraar wie ben je?* Antwerpen /Apeldoorn: Garant.
- Kaulingfreks, R. (2008). Betekenisgeving in organisaties. Kois 6: Master Humanistiek 2008/2009. Werkboek (met readergedeelte). Utrecht: UvH.
- Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lans, J. van der. (1992). Zingeving en levensbeschouwing. Een psychologische begripsverkenning (p.7-20). In: *Weer zin leren. Over levensbeschouwing en educatie* Redaktie: Fred Eijkman Best. Uitgeverij Damon.
- Linden, R. van der, Teurlings, C. & Vermeulen, M. (2003). *De school als professionele organisatie. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek (1998-2002)* Antwerpen/Apeldoorn, Garant.
- Majoor, D.J.M. (2000). *Voortgang in autonomie: een studie naar de organisatorische gevolgen van financiële en personele beleidsbenutting in het basisonderwijs* Hoofdstuk 3: De school als organisatie; als download laatst geraadpleegd op 7 oktober 2012.
- Maso, I. & Smaling, A. (2004). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Palmer, Parker J. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhof.
- Parker, Ph. D., Martin, A.J., Colmer, S. & Liem, G.A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behaviour, engagement and burnout. *Teaching and Teacher Education* (28), p. 503 – 513.
- Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.

Publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Nota Werken in het onderwijs 2012*. Den Haag: DeltaHage ISBN 978-90-5910-126-5.

Rolls, S. & Plauborg, H. (2009). Teachers' Career Trajectories: An Examination of Research. In: *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*, (p. 9-27). Dordrecht/Heidelberg/ London/ New York: Springer.

Smaling, A. (n.d.). Zingeving 'als effect van' en 'als toegift bij' humanisering, p. 23 – 33. In: Alma, H., & Lensvelt – Mulders, G. (redactie) *Waardevolle wetenschap. Zingeving en humanisering in het wetenschappelijk onderwijs*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Stevens, L. M. (2005). *Zin in leren*. College bij het afscheid als hoogleraar Orthopedagogiek aan de universiteit Utrecht op 20 juni 2002. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief. Opleidingsdeelname door oudere personeelsleden als component van Human Resource Development*. J.G.L Thijssen, Bilthoven; proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Katholieke Universiteit Brabant.

Thijssen, J. & Maassen van den Brink, H. (red.) (2002). *Legkaart van vergrijzing. Studies naar de zilveren (onderwijs)generatie*. Den Haag: Artoos ISBN 90-801923-9-2.

Verschuren, P.J.M. (1991). *De probleemstelling voor een onderzoek*. Utrecht: Het Spectrum BV.

Vlakveld, A. (2012). *De les van de leraar*. Documentaire, NTR. Uitgezonden tijdens 'De avond van het onderwijs', Nederland 2, 1 oktober 2012.

Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas? Leraren voortgezet onderwijs over hun werk*. Den Haag: SCP. ISBN 978-90-377-0340-5.

Wierdsma, A. (2007). De toegevoegde waarde van managementactiviteiten. p. 213 -243. In: Hettema, P. en Lenssen, L. (red.) (2007). *Van wie is het onderwijs. De veranderende rol van leraar, manager en minister*. Amsterdam: Balans

Wieringen, F. van (2000). Leraren tussen beroep en school. Een nieuwe balans. p. 81 -105 In: Kleijer, H. & Vrieze, G. (Red.) (2000). *Onderwijzen als roeping Het beroep van leraar ter discussie*. Leuven /Apeldoorn: Garant

Willemsen, H. (1992, I). Ethiek, levensbeschouwing, zingeving en zin (p.117-125). In: *Weer zin leren. Over levensbeschouwing en educatie* Redaktie: Fred Eijkman Best. Uitgeverij Damon.

Willemsen, H. (1992, II). *Woordenboek filosofie* (p.494-495). Assen/Maastricht: Van Gorcum.