

Onderzoek

De impact van de schooldoorlichting op emoties en het professioneel zelfverstaan van leerkrachten

Amy Quintelier, Jan Vanhoof, Nathalie Heyninck & Maarten Penninckx

PED 36 (2): 107–134

DOI: 10.5117/PED2016.2.QUIN

Abstract

The impact of school inspection on the emotions and the professional self-understanding of teachers

The Flemish Inspectorate monitors and stimulates the quality of education on the basis of a system of school inspections. Research shows that these evaluations [assessments] have an important influence on the origin of emotions and can cause professional insecurity, anxiety and stress among teachers. Other studies report a change in the teachers' professional self-understanding. This qualitative study investigates the impact of school inspections on the emotions and the professional self-understanding of secondary school teachers. Research data were collected through 16 semi-structured in-depth interviews in eight different schools. The emotional burden of the school inspection was confirmed by the teachers and various influences to the professional self-understanding of teachers has been clarified with the introduction of four typologies of reactions: 'confident', 'action-oriented', 'shocked' and 'defeated' teachers. At school level, the results show that schools with a high policymaking capacity fostered a positive perception of the audit. On the other hand, schools with low policymaking capacities struggled to moderate in the heavy emotional burden during a school inspection. These findings suggest that the three indicators of school policymaking capacities that are considered in this study (shared leadership, shared goal purpose and professional (supporting) relationships) are important to create a positive learning experience at a school inspection. The judgement of the Inspectorate has also a decisive impact on the teachers' responses. The results show that a positive inspection judgement has a clear positive and affirmative influence on the professional self-understanding of teachers, while negative feedback puts their professional self-understanding to the test.

Keywords: school inspection, emotions, professional self-understanding, school policymaking capacities, Flemish Inspectorate

Inleiding

Net als in vele andere onderwijssystemen, is er in Vlaanderen een Onderwijsinspectie die de kwaliteit van onderwijs in scholen vanuit een verantwoordingsperspectief beoordeelt. Dit gebeurt door 'schooldoorlichtingen' (in Nederland: 'schooltoezicht'). Een doorlichting door de Onderwijsinspectie is geen neutraal gegeven en maakt heel wat los bij de leerkrachten in de 'doorgelichte' scholen (De Wolf & Janssens, 2007; Perryman, 2009). Vaak genoemd zijn vormen van stress en angst (Gray & Gardner, 1999; Hargreaves, 1994). Positieve stress kan motivatie en prestaties bevorderen, maar stress wordt problematisch als het leidt tot negatieve emoties (Perryman, 2007). Doorheen de voorbije twee decennia hebben uiteenlopende empirische studies emoties als stress, angst, boosheid, frustratie, en verontwaardiging als gevolg van een doorlichting beschreven (bijvoorbeeld Jeffrey & Woods, 1996; Penninckx & Vanhoof, 2015; Perryman, 2007). Scanlon (1999) stelt vast dat negatieve emoties sterker voorkomen in scholen met een ongunstig advies van de onderwijsinspectie. Brunsden, Davies en Shevlin (2006) stellen echter ook een verhoogde mate van stress en angst vast in een school met een gunstig advies, waardoor de onderzoekers concludeerden dat "it is the inspection experience itself and not its outcome that is generating the psychological distress" (p. 28). Daarnaast tonen McCrone et al. (2007) ook aan dat schooldoorlichtingen eveneens een positieve, emotionele impact met zich mee kunnen brengen wanneer de professionaliteit en het moraal van leerkrachten toenemen.

Daarnaast kan een doorlichting ook een impact hebben op het professionele zelfverstaan van leerkrachten, dat geen onveranderbaar gegeven is, maar kan evolueren in de tijd onder invloed van 'kritische incidenten' (Rots, Kelchtermans, & Aeltermans, 2012). De confrontatie met het oordeel van een doorlichting kan leiden tot dilemma's en onzekerheden in hun zelfbeeld en eventueel ook tot het herdefiniëren van bestaande of het creëren van nieuwe invullingen van het professioneel zelfverstaan (Day, Kingston, Stobart, & Sammons, 2006). Leerkrachten verklaren bij doorlichtingen die ingaan tegen hun eigen percepties, een 'loss of self' te ervaren (Jeffrey & Woods, 1996; Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 2009; Perryman, 2007; Scanlon, 1999).

Emoties en professioneel zelfverstaan spelen een belangrijke rol in hoe

leerkrachten lesgeven. Een positief gevoel over de eigen professionaliteit is essentieel voor de eigenwaarde en de zelfeffectiviteit van leerkrachten, alsook voor de betrokkenheid en de passie voor onderwijzen (Day, Elliott, & Kingston, 2005). Emoties kunnen op hun beurt een belangrijke bron zijn voor motivatie, veerkracht, volharding en jobtevredenheid van leerkrachten (Day & Lee, 2011; Kelchtermans, 2009). Professionaliteit van leerkrachten kan dan niet enkel gezien worden in het uitvoeren van beslissingen door anderen genomen, maar als een relationele praktijk die voortvloeit uit expertise, emotionele betrokkenheid en beleidsgericht handelen. Kelchtermans (2009) stelt dat het voor elke leerkracht essentieel is te beschikken over de moed en kunde om te oordelen wat in de concrete context onderwijskundig wenselijk is. Impliciet is dit een streven waar veel inspectiesystemen toe willen bijdragen (Penninckx & Vanhoof, 2015). Emoties en professioneel zelfverstaan kunnen ook elkaar beïnvloeden. Een impact op het professioneel zelfverstaan kan een invloed hebben op de emoties die de doorlichting teweegbrengt: doordat de leerkracht die geëngageerd is in zijn werk zichzelf in vraag gesteld ziet, worden ook verscheidene emoties opgeroepen (Nias, 1996; Van den Berg, 2002). Schmidt en Datnow (2005) identificeren uitgesproken emotionele reacties wanneer verwachtingen tegenover de eigen lespraktijk van leerkrachten wijzigen. Andersom zouden emoties ook een belangrijke rol in de totstandkoming van het professioneel zelfverstaan kunnen hebben. Hoewel een aantal studies reeds onderzoek hebben gedaan naar de impact van schoolevaluaties op de emoties van leerkrachten (Denison, 2005; Jeffrey & Woods, 1996; Perryman, 2007; Reid, 2010) is empirisch onderzoek in Vlaamse context dat deze relatie tussen de impact op emoties en op professioneel zelfverstaan in de context van schooldoorlichtingen uitklaart bij ons weten onbestaande.

Ook de vraag of de emoties en het professioneel zelfverstaan van leerkrachten in elke school op gelijkaardige wijze beïnvloed worden, dringt zich op. Zo zou de emotionele impact positiever zijn in scholen met sterke onderlinge personeelsrelaties (Kelchtermans & Vandenberghe, 1998; Scanlon, 1999). Ook de uitkomst van de doorlichting kan verschillen tussen personeelsleden in verschillende scholen verklaren. Eerder onderzoek bewees dat een positief inspectie-oordeel een prikkel kan betekenen voor het zelfvertrouwen van leerkrachten, terwijl een negatief rapport het omgekeerde effect heeft (Cuckle & Broadhead, 1999; Kogan & Maden, 1999; Lonsdale & Parsons, 1998), al zijn er ook studies die geen verband hebben vastgesteld (Webb, Vulliamy, Hakkinen, & Hamalainen, 1998). Day et al. (2006) stellen dat de schoolcultuur en de organisatie van de school de motivatie en de professionaliteit van de leerkracht beïnvloeden. Het is

dus niet ondenkbaar dat het beleidsvoerend vermogen van de school een belangrijke rol kan spelen in de wijze waarop leerkrachten omgaan met emoties die vrijkomen naar aanleiding van een schooldoorlichting en het doorlichtingsadvies. Voor zover ons bekend is, is dergelijk onderzoek nooit eerder gebeurd, maar zouden de resultaten een meerwaarde kunnen opleveren voor de actoren binnen de school (directie, leerkrachten, ouders en leerlingen) en de inspecteurs indien een schooldoorlichting de onderwijskwaliteit ten goede zou komen. Exploratief onderzoek dient zich dus aan.

Verderbouwend op bovenstaande introductie worden volgende exploratieve onderzoeksvragen opgesteld:

- 1 Wat is de samenhang tussen emoties bij de doorlichting en invloeden van de doorlichting op het professioneel zelfverstaan van leerkrachten?
- 2 (Hoe) wordt de impact van een doorlichting op de emoties en het professioneel zelfverstaan van leerkrachten gemedieerd door het beleidsvoerend vermogen (BVV) van de school en het advies van de doorlichting (DL)?

Conceptueel kader

Doorlichtingen in de Vlaamse onderwijscontext. Scholen in Vlaanderen beschikken traditioneel over relatief veel autonomie (OECD, 2013). Het Vlaamse Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (Vlaamse Regering, 2009) kent aan scholen expliciet de verantwoordelijkheid toe om zorg te dragen voor de eigen onderwijskwaliteit. De Onderwijsinspectie heeft de opdracht om na te gaan of scholen inderdaad aan de vereisten inzake onderwijskwaliteit voldoen. Bij een schooldoorlichting wordt nagegaan of een school in voldoende mate de vooropgestelde leerdoelstellingen behaalt, en of de school haar eigen kwaliteit voldoende bewaakt.

De Onderwijsinspectie spreekt over elk van de doorgelichte scholen een oordeel uit: 'gunstig', 'gunstig beperkt in de tijd' of 'ongunstig'. Dit oordeel is eigenlijk een advies aan de Vlaamse Regering over de erkenning en de financiering of subsidiëring van de school. Bij een 'gunstig' oordeel wordt de school in staat geacht om zelf verder te werken aan een kwaliteitsvolle ontwikkeling en is er geen bijkomende doorlichting meer nodig. Het oordeel 'gunstig beperkt in tijd' betekent dat na drie jaar een opvolgbezoek vereist is, waarbij wordt nagegaan of bepaalde tekortkomingen op een adequate manier zijn aangepakt. Wanneer bij een school structurele tekortkomingen worden vastgesteld die niet door de school zelfstandig kunnen worden opgenomen, wordt er een 'ongunstig' advies gegeven. Een

school met een ongunstig advies dient een verbeterplan voor te leggen en zich daarbij extern te laten begeleiden.

Emoties bij leerkrachten. Emoties kunnen worden gedefinieerd als kortdurende, intensieve affectieve ervaringen, die worden opgeroepen door bepaalde fysieke en sociale stimuli, zoals bijvoorbeeld een schooldoorlichting (Gray & Watson, 2001; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Scherer, 2009). Andere onderzoekers stellen vast dat emoties sociaal geconstrueerd, doch persoonlijk vervaardigd worden en maken in hun onderzoek gewag van zowel interne persoonlijkheidskenmerken als externe omgevingsfactoren, zoals de onderwijsinspectie en het beleidsvoerend vermogen van de school (Cross & Hong, 2012; Schutz, Hong, Cross, & Osbon, 2006). Kelchtermans (2005) geeft aan dat leerkrachten zeer gevoelig zijn voor inmenging van buitenaf, waardoor veel leerkrachten een gevoel ervaren van kwetsbaarheid op hun werk. Lasky (2005) toont aan dat leerkrachten, die zich in vraag gesteld voelen, zich vaak machteloos en bedreigd voelen omdat ze zichzelf niet kunnen verdedigen. Kritische gebeurtenissen, zoals een schooldoorlichting, werken als een trigger om de staat van kwetsbaarheid waarin een persoon zich bevindt te wijzigen. Ze veroorzaken schuldgevoelens en frustraties, leerkrachten zien zichzelf als minder effectief en sluiten zichzelf af in een verdedigende en beschermende houding (Farouk, 2012; Lasky, 2005). Leerkrachten voelen zich in vraag gesteld qua professionele identiteit en morele integriteit en worden onzeker over fundamentele werkcondities, zoals ondersteuning en infrastructuur, waardoor hun jobmotivatie kan worden bedreigd (Kelchtermans, 2005). McCrone et al. (2007) tonen echter ook aan dat schooldoorlichtingen eveneens een positieve, emotionele impact met zich mee kunnen brengen wanneer de professionaliteit en het moraal van leerkrachten toenemen.

Professioneel zelfverstaan bij leerkrachten. Onderzoek stelt eveneens vast dat emoties een belangrijke rol spelen in de constructie van de professionele identiteit van leerkrachten (Lasky, 2005; Zembylas, 2003) en het vermogen om te leren (Flores & Day, 2006). Beijaard (1995) definieert de identiteit van een individu als wie of wat iemand is. Leerkrachten ontleen hun professionele identiteit aan de wijze waarop ze zichzelf zien als (meestal een combinatie van) vakexperts, didactische en pedagogische experts met een verschuiving naar het didactische en pedagogische aspect van deze visie gedurende hun carrière (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). Deze benadering beschouwt uiterlijke kenmerken van het leraren-gedrag en bekwaamheden van leerkrachten, maar draagt niet bij in het

begrijpen hoe leerkrachten hun professionele praktijk zelf zin geven. De persoon van de leraar is er niet in opgenomen. Kelchtermans en Hamilton (2004) bekijken de professionele ontwikkeling van de leerkracht vanuit een holistische visie waarin de leerkracht het startpunt is in het begrijpen en stimuleren van zijn professionele evolutie en geven bijgevolg de voorkeur aan professioneel zelfverstaan. Kelchtermans (1994) definieert het *professioneel zelfverstaan* van leerkrachten als het geheel van opvattingen en representaties van een leerkracht over zichzelf. Deze omschrijving onderscheidt vijf componenten: *zelfbeeld*, *zelfwaardergevoel*, *taakopvatting*, *beroepsmotivatie* en *toekomstperspectief*. Het *zelfbeeld*, de descriptieve component, beschrijft de wijze waarop de leerkracht zichzelf typeert. De leerkracht integreert in deze zelfperceptie wat anderen hem terug spiegelen. Nauw verbonden hiermee is het *zelfwaardergevoel*. Deze evaluatieve component verwijst naar de tevredenheid van de leerkracht over zijn werk. De feedback van anderen, voornamelijk van leerlingen, is hierin belangrijk. De *taakopvatting*, de derde component, is een normatieve component. Deze schetst wat een leerkracht vindt dat hij dient te doen om het gevoel te hebben goed werk te leveren en omvat bijgevolg ook de diepe overtuigingen over goed onderwijs, persoonlijke morele verplichtingen en verantwoordelijkheden tegenover de leerlingen. De vierde component, de *beroepsmotivatie*, is een conatieve component. Deze omvat de drijfveren die leerkrachten deed kiezen voor het beroep en doet beslissen te blijven of te veranderen. De laatste component is het *toekomstperspectief*. Met de verwachtingen die een leerkracht heeft over zijn beroepssituatie in de toekomst kenmerkt deze component het dynamische karakter van het zelfverstaan. De emoties die een schooldoorlichting met zich meebrengt, kunnen een hindernis vormen in het professioneel zelfverstaan van leerkrachten. Zo ervaren leerkrachten die hun job van dichterbij bekijken in confrontatie met het oordeel van een doorlichting dilemma's en onzekerheden in hun zelfbeeld. De vraag of emoties die ontstaan naar aanleiding van een schooldoorlichting een impact hebben op het professionele zelfverstaan van leerkrachten dringt zich dus op.

Beleidsvoerend vermogen. Een belangrijke component van het professioneel zelfverstaan van leerkrachten is toe te schrijven aan vroegere en hendaagse schoolervaringen. Zo hebben de schoolcultuur en de organisatie van de school een invloed op de tevredenheid, het engagement en de motivatie van de leerkracht en zijn professionele ontwikkeling (Day et al., 2006). Niet enkel de individuele leerkracht, maar ook schoolelementen zoals leiderschap, klimaat en samenwerking blijken cruciale factoren voor

scholen als lerende organisaties (Kelchtermans, 2005; Nelson & Ehren, 2014).

De diverse schoolelementen die mogelijk een mediërende invloed kunnen hebben op de emoties en het professioneel zelfverstaan van leerkrachten tijdens een schooldoorlichting worden in deze studie binnengebracht door het concept 'beleidsvoerend vermogen' te hanteren. Vanhoof en Van Petegem (2009) definiëren beleidsvoerend vermogen als de mate waarin een school haar beschikbare beleidsruimte succesvol aanwendt om te komen tot een voortdurend proces van behouden of veranderen van haar functioneren met als doel het verbeteren van haar onderwijskwaliteit en het bereiken van de haar opgelegde en eigen doelen. Om dit concept te concretiseren, worden drie indicatoren onderscheiden: gedeeld leiderschap, gezamenlijke doelgerichtheid en professionele (ondersteunende) relaties. Gedeeld leiderschap verwijst naar de mogelijkheid voor alle teamleden om te participeren in de besluitvorming op school. Leerkrachten kunnen zich engageren in de besluitvormingsprocessen en de school houdt rekening met de mate waarin hun beslissingen ondersteund worden door het team (Dimmer & Metiuk, 1998; Harris, 2003). Het ontwikkelen van gezamenlijke doelgerichtheid bestaat erin de wensen en ideeën te integreren in een sterke visie van de school met daaropvolgend duidelijke keuzes in het bepalen van prioriteiten. Er heerst een sfeer van verbondenheid en schoolse activiteiten zijn afgestemd op een duidelijk doel (Hooge, 1998; Majoor, 2000; Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). Ondersteunende relaties en samenwerking concretiseren zich in een gevoel van collegialiteit vanuit vertrouwen, openheid en betrokkenheid. In zulke scholen vinden leerkrachten steun bij elkaar, leren ze van elkaar en vermijden leerkrachten dubbel werk door een constructieve samenwerking (Scanlon, 1999; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

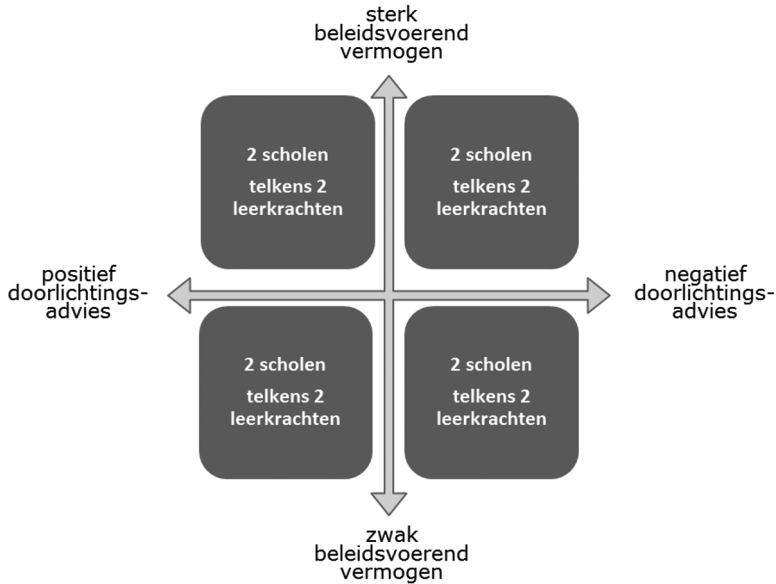
Ehren en Visscher (2006) en ook Nelson en Ehren (2014) tonen aan hoe kenmerken van scholen doorwerken op de reacties van leerkrachten op de bevindingen van de schoolinspectie. Zowel de schoolcultuur als de sociaal-individuele dimensie van het professioneel zelfverstaan zijn dus essentieel zijn voor het handelen van leerkrachten in een setting van negatieve emoties. Toch werd in eerder onderzoek geen verband gelegd tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen, het advies van de schooldoorlichting en de emoties die leerkrachten naar aanleiding van de schooldoorlichting ervaren.

Methoden

Om de invloed van een doorlichting op de emoties en het professioneel zelfverstaan van leerkrachten te begrijpen, werd geopteerd voor een kwalitatief onderzoeksopzet waarin rekening werd gehouden met de school-eigen context, met name het beleidsvoerend vermogen van de school en het advies van de doorlichting. Het doel van dit onderzoek is immers de betekenisgeving en de motieven van de betrokkenen, ingebed in hun natuurlijke setting, in kaart brengen. De deelnemende scholen werden geselecteerd op basis van a priori informatie over de scholen uit eerder kwantitatief survey-onderzoek van Penninckx, Vanhoof, De Maeyer en Van Petegem (2016) naar de effecten van de doorlichting waaraan 54 Vlaamse secundaire scholen die een doorlichting hadden in het schooljaar 2012-2013 participeerden. Van deze scholen was informatie beschikbaar over het advies van de doorlichting en over hun beleidsvoerend vermogen, bevraagd via een gevalideerde vragenlijst (Vanhoof, Deneire, & Van Petegem, 2011). Via 'purposive sampling' werden acht secundaire scholen geïdentificeerd die algemeen vormend onderwijs (ASO) aanbieden.

Vanuit de literatuur werd er geopteerd voor eenzelfde onderwijsvorm zodat de homogeniteit in de steekproef bewaakt werd. Vervolgens werden vier scholen geselecteerd die een gunstig advies behaalden en vier scholen die een 'beperkt gunstig' advies verkregen na het initiële doorlichtingsbezoek. Binnen elk van deze twee groepen werden doelgericht twee scholen onderscheiden die hoog scoorden op beleidsvoerend vermogen en twee scholen die laag scoorden. Dit zorgt ervoor dat de mediërende rol van de schoolcontext mee kan worden opgenomen in het onderzoek. Uit het eerdere onderzoek van Penninckx et al. (2015) blijkt een samenhang tussen het beleidsvoerend vermogen en de beoordeling door de inspectie te bestaan, waarbij de groep scholen met een laag beleidsvoerend vermogen statistisch significant verschilt ($F = 6.701, p < .001$) van de groep scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen. In Figuur 1 worden de scholen naar beide condities geordend in vier kwadranten. Deze voorstelling verheldert de steekproefsamenstelling die aan de basis lag van het kwalitatieve onderzoek waarin deze studie gerapporteerd werd. Eén school was niet bereid deel te nemen en hiervoor werd een vervangschool gezocht die beantwoordde aan dezelfde criteria. We dienen op te merken dat in de uiteindelijke steekproef de twee scholen met een 'zwak beleidsvoerend vermogen' en een 'beperkt gunstig' advies (het kwadrant rechtsonder), statistisch significant verschillen van de twee scholen met een zwak beleidsvoerend vermogen en een gunstig advies (het kwadrant linksonder).

In tegenstelling tot wat verwacht zou worden, is het beleidsvoerend vermogen hoger in de scholen met een beperkt gunstig advies ($F = 0.235, p < .001$). De twee scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen en een 'beperkt gunstig' advies, verschillen inzake beleidsvoerend vermogen niet van de gelijkaardige scholen met een gunstig advies.



Figuur 1 Voorstelling van de selectie van respondenten

Binnen elke school werden twee leerkrachten geselecteerd die bij voorkeur lesgaven in de eerste graad, van dichtbij betrokken waren bij de doorlichting en die beschikbaar en bereid waren mee te werken aan de studie (voluntary response) (Cohen, Manion, & Morrison, 2013). Met deze respondenten werden semigestructureerde interviews georganiseerd. In deze semigestructureerde interviews zette de interviewer een algemene structuur op waarbij de hoofditems op basis van het conceptueel kader vooraf vastlagen (Cohen et al., 2013; Kvale, 1996). Op die wijze was het mogelijk om kwalitatieve informatie te verzamelen met voldoende diepgang. Cohen et al. (2013) stellen dat het nagaan van percepties en opvattingen het best gebeurt via halfopen interviews omdat deze een zekere flexibiliteit in zich dragen en toelaten dat respondenten zelf zaken aankaarten. De interviewvragen peilden (1) naar de ervaren emoties van leerkrachten voor, tijdens en na de doorlichting; (2) naar de invloed van deze emoties op de vijf componenten van het professioneel zelfverstaan onderscheiden in het the-

oretisch kader; en (3) naar de invloed van een doorlichting op het professioneel zelfverstaan van de respondenten vanuit hun persoonlijk interpretatiekader op de vijf componenten van hun professioneel zelfverstaan (zie Appendix 1 voor de kernvragen uit de interviewleidraad).

We spraken de leerkrachten na de doorlichting, wanneer ze al kennis hadden genomen van het doorlichtingsverslag. De interviews werden getranscribeerd en teruggekoppeld naar de leerkrachten (member-checking) zodat eventuele wijzigingen die de validiteit van de data nog konden verhogen aangebracht konden worden. Om een rijke interviewcontext te creëren, werden tevens de bevindingen uit de informele contacten van de verscheidene bezoeken aan de scholen in een logboek geregistreerd.

Om de data-analyse te structureren en toegankelijk te maken, werd de computer-assisted tool Nvivo gehanteerd. De analyse van de verzamelde data gebeurde in fasen. De verticale analyse met als doel een synthesesedocument per respondent op te stellen, vormde de basis voor de horizontale analyse in de volgende fase (Miles & Huberman, 1994). Het uitvoeren van de verticale analyse startte met het coderen van de tekstfragmenten. Het codeerschema werd opgesteld op basis van het conceptueel kader en uitgebreid op basis van de interviewdata. Het open coderen bracht het onderwerp in kaart, terwijl er met het axiaal coderen categorieën bepaald werden om het relevante onderzoeksmateriaal te groeperen (zie Appendix 2 voor het codeerschema). Op basis van de gemaakte codering werden de gegevens van elke gevolgde leerkracht uitgediept en werden tekstfragmenten op hun betekenis samengebracht voor interpretatie, resulterend in een synthesesedocument per respondent (Gibbs, 2002). Dit synthesesedocument is opgebouwd rond de twee onderzoeksvragen.

Op basis van de verzamelde interviewgegevens werd elke respondent tijdens de verticale analyse gelabeld op die conceptuele elementen die voor verdere analyses van tel waren. Zo werden op basis van gerichte analyse en het hanteren van beslisregels eerst door empirie onderbouwde uitspraken gedaan over de aan- of afwezigheid van emoties bij individuele respondenten doorheen het doorlichtingsproces. In een volgende stap werd op basis van deze codering per respondent nagegaan of er sprake was van evolutie binnen de bevraagde respondenten. Deze analyse vormt de basis voor uitspraken omtrent de ontwikkeling en beheersbaarheid van de onderzochte emoties.

Bij de horizontale analyse werden op systematische wijze verschillen en overeenkomsten tussen de respondenten geïdentificeerd om gemeenschappelijke patronen te vinden achter de individuele verschillen en de specifieke context (Swanborn, 2000). Op basis van deze horizontale analy-

se werden typologieën van reacties tussen de respondenten onderscheiden die bij de beschrijving van de resultaten de werkelijkheid op aanschouwelijke en sterk representatieve wijze schetsen. Vervolgens werd onderzocht hoe de beleving van de doorlichting werd beïnvloed door schoolorganisatorische factoren als beleidsvoerend vermogen en de eindevaluatie van de doorlichting. Om de betrouwbaarheid te waarborgen, werden de resultaten op geregelde tijdstippen teruggekoppeld naar externe deskundigen (audit trail, Ghesquière & Staessens, 1999).

Om de interne betrouwbaarheid te garanderen, werd het basismateriaal (interviews, transcriptie en codeboom) opengesteld naar de andere onderzoekers toe. Daarnaast draagt de transparantie over het onderzoeksverloop en de rapportage bij tot een verhoogde externe betrouwbaarheid (Mortelmans, 2013).

Resultaten

In wat volgt, wordt een antwoord geboden op de twee vooropgestelde onderzoeksvragen. De diepte-interviews wijzen op een grote variatie aan emoties ervaren bij een doorlichting. Deze emoties verschillen naargelang het moment van de beleving (voor, tijdens of na een doorlichting) en in de intensiteit waarmee ze inwerken op leerkrachten. Uit de data komen vier leerkrachtenprofielen, die in de beschrijving van de resultaten een centrale rol spelen. Deze profielen worden eerst geïntroduceerd om ze daaropvolgend te kunnen hanteren bij het beantwoorden naar de vraag naar samenhang tussen de emoties bij een doorlichting en de invloed ervan op het professioneel zelfverstaan van leerkrachten (cf. onderzoeksvraag 1). Tot slot is bestudeerd of schooleigen factoren en het advies van de inspectie de beleving van een doorlichting voor een leerkracht mediëren (cf. onderzoeksvraag 1).





In Tabel 1 wordt voor de vier gevonden profielen de dynamiek van de ervaren emoties bij een doorlichting weergegeven. Of en hoe intens de verschillende leerkrachtentypes bepaalde emoties en de consequenties ervan rapporteren, wordt getoond aan de hand van de inkleuring van de cellen. De witte cellen stippen de afwezigheid aan van emoties. De daaropvolgende schakering stelt de duidelijke aanwezigheid vast van bepaalde gevoelens die voor alle respondenten beheersbaar blijven. Een nog donkerdere schakering betreft gevoelens die aanhouden, toenemen en zich meermaals herhalen. In dit geval leiden emoties tot twijfels, vragen en reflectie of tot een verhoogde staat van paraatheid die aanhoudt en een stimule-

rende drive inhoudt. De meest donkere schakering markeert emoties die sterk overheersend aanwezig zijn, en waarbij de betreffende leerkrachten geen of onvoldoende hulpmiddelen of strategieën bezitten om de emoties in kwestie te beheersen.

Tabel 1 Aanwezigheid en intensiteit van gevoelens van leerkrachten bij de doorlichting

Typologie naar reacties bij leerkrachten	Zelfbewust	Actiegericht	Geschrokken	Verslagen
Respondenten	Veerle, Leen, Marie, Martine en Jacqueline 5/16	Ellen, Els, Nadine, Nicky en Tim 5/16	Maxine en Tati 2/16	Clara, Louise, Françoise en Nele 4/16
Emoties per moment				
Voor de doorlichting				
Tijdens de doorlichting				
Na de doorlichting				
Positieve emoties				
Bevestiging, trots, tevredenheid				
Energie, inspiratie, enthousiasme				
Geruststelling				
Activerende stress				
Negatieve emoties				
Spanning, onrust, stress				
Frustratie, boosheid				
Ontmoediging, ontgoocheling				
Vermoeidheid				

Legenda:

	= afwezig
	= aanwezig en beheersbaar
	= aanhoudend en toenemend aanwezig
	= overheersend aanwezig

De vier leerkrachtenprofielen zijn in eerste instantie gebaseerd op het onderscheid tussen leerkrachten die de doorlichting als een positief dan wel als een negatief gebeuren ervoeren. In de groep leerkrachten die de doorlichting positief ervaren, wordt een eerste type leerkrachten onderscheiden die op vrij rustige manier reageren op de doorlichting en zich bevestigd weten in hun professioneel zelfverstaan. Zij worden benoemd als ‘*zelfbewuste*’ leerkrachten. De ‘*zelfbewuste*’ leerkrachten ondervinden slechts een beperkte emotionele belasting naar aanleiding van de doorlichting. De aanloopperiode passeert vlot, er is bij sommigen enige druk(te) en spanning bij de voorbereidingen, maar het nodige zelfvertrouwen en een goede voorbereiding maken dat positieve gevoelens overheersen. Het bezoek van de doorlichting verloopt (eerder) probleemloos en de gunstige beoordeling achteraf wordt beschouwd als een bevestiging van hun inspanningen en biedt energie voor de toekomst:

Ja dat deed ons gewoon deugd dat we gewoon geslaagd waren en dat trekt zich natuurlijk door naar dit schooljaar [Jacqueline]

Een tweede type wordt omschreven als ‘actiegerichte’ leerkrachten. Voor hen betekent de doorlichting een piek van diverse emoties die hen activeert. Stress, omschreven als ‘gezonde stress’ door sommige respondenten en spanning of ongerustheid volgens anderen, kenmerkt de ‘actiegerichte’ leerkrachten bij de voorbereidende interventies naar aanleiding van de doorlichting. Tijdens de doorlichting overheersen gespannen en zenuwachtige gevoelens vanuit de ongerustheid en onzekerheid rond de (ongekende) verwachtingen tijdens het schoolbezoek en de daaropvolgende evaluatie. Els en Nadine voelen zich onzeker in de contacten met de inspecteurs en angstig voor hun oordeel. Ook Nicky rapporteert de zoekende en testende houding van de inspecteurs als oorzaak van vele twijfels:

In de voorbereidende gesprekken was het euh, ... niet zo opbouwend.... waarschijnlijk is dat de reden geweest waarom ik daar zo gestresseerd ben over geworden ... we kregen zo echt het gevoel van niks is hier nog goed... [Nicky].

De positieve beoordeling na de doorlichting brengt bevestiging en opluchting en inspireert om werkpunten met enthousiasme aan te pakken. ‘Actiegerichte’ leerkrachten rapporteren dat de spanningen nog enige tijd nazinderen.

De andere leerkrachten zien de doorlichting als een negatieve ervaring. Ook onder hen worden twee types onderscheiden. Vanuit een open, eerder ontvankelijke houding verwachten de ‘geschrokken’ leerkrachten feedback van de inspecteurs. Tijdens het doorlichtingsbezoek bekrachtigen de in eerste instantie positieve signalen op de klaspraktijk hun functioneren. De gevolgen van de (gedeeltelijk) ongunstige beoordeling zijn echter zo ingrijpend dat ontgoocheling, vermoeidheid, frustratie en aanhoudende spanning nadien overheersen. Tati en Maxine voelen zich ‘veroordeeld’ op de in hun ogen minder ‘noodzakelijke’ aspecten van de job en ontdaan door het verregaande belang van de administratieve opvolging.

Ze [inspecteur] is komen kijken en heeft op alle momenten laten zien dat zij enthousiast was over de manier van lesgeven, over de inhoud, en over wat de leerlingen konden. Wat toch drie totaal verschillende dingen zijn enne ik heb voor SEI (sociaal-economische initiatie) toch een onvoldoende gekregen. En dat kwam bij mij als een donderslag bij heldere hemel. Ik kreeg echt gewoon een klets met de

vlakke hand recht in mijn gezicht ... in eerste instantie wil je gewoon met de boeken smijten. [Maxine]

Deze groep leerkrachten, die vanuit de negatieve gevoelens gedreven doorzetten, geloven in hun kwaliteiten als lesgever, vernieuwen hun visie op doorlichtingen en passen zich toekomstgericht aan.

Voor de vierde en laatste categorie leerkrachten is de doorlichting een negatieve beleving gekenmerkt door blijvende frustratie en intense ontgoocheling. De 'verslagen' leerkrachten ervaren de doorlichting als een controlemechanisme dat ze met het nodige wantrouwen onthalen. Vooral de periode tijdens en na het bezoek is sterk emotioneel geladen. Nele voelt zich 'unfair' behandeld, Louise is van mening 'bedenklijke' leerplannen te moeten realiseren en zich te moeten bewijzen, net zoals Clara. De kritiek ontmoedigt en demotiveert hen zo erg dat enkele van deze leerkrachten zich na de doorlichting ziek hebben gemeld, anderen omschrijven depressieve stemmingen:

Ik heb dat als heel slecht ervaren en ik denk dat ik toch wel op het randje van een depressie heb gezeten... en een beetje bijna met een burn-out heb gezeten en ik denk dat als ik vorig jaar op een bepaald moment een andere jobaanbieding had gehad of een kans op ander werk had gehad dat ik was gestopt en dat ik geen les meer had gegeven en dat ik er niet meer was geweest. [Nele]

Deze leerkrachten voelen zich verslagen, overmand door de extra administratieve taakbelasting of onmachtig de vereisten te realiseren. Ze verliezen hun motivatie en overtuiging voor het lerarenberoep door de doorlichting en verschillen hierin sterk van de leerkrachten met de 'geschrokken' reactie.

Impact van de doorlichting op het professioneel zelfverstaan

Het professioneel zelfverstaan van leerkrachten staat centraal in de bevindingen bij de eerste onderzoeksvraag. Vanuit de vier typologieën wordt de invloed van de doorlichting op het professioneel zelfverstaan van leerkrachten toegelicht, alsook de samenhang met de eerder besproken emotionele impact.

Tabel 2 vat de impact van de doorlichting op de verschillende componenten van het professioneel zelfverstaan voor de vier gevonden profielen leerkrachten samen. De grijstinten tonen de beleving van de emoties zoals in Tabel 1. De gebruikte pijlen verduidelijken of leerkrachten een positieve dan wel negatieve invloed ondervinden. Indien er geen pijlindicatie is,

heeft de gemoedstoestand van de respondenten een invloed die niet uitgesproken positief of negatief is op de genoemde component van het professioneel zelfverstaan.

Tabel 2 Invloed van de doorlichting op het professioneel zelfverstaan

Invoeden van een doorlichting op professioneel zelfverstaan	Zelfbewuste reactie	Actiegerichte reactie	Geschrokken reactie	Verslagen reactie
Componenten van professioneel zelfverstaan				
Zelfbeeld				
Zelfwaardergevoel	↗	↗	↘	↘
Taakopvatting		↗	↘	↘
Beroepsmotivatie	↗	↗		↘
Toekomstperspectief		↗		↘

Zelfbewuste reactie. Voor de ‘zelfbewuste’ leerkrachten bekrachtigt de emotionele beleving van de doorlichting hun professioneel zelfverstaan. De bevestiging begunstigt hun zelfwaardergevoel:

Ja, da's heel plezant he, zowel voor "uw eigen zelf" omdat ge dan toch bevestigd wordt in hetgeen ge doet, dat dat goed is, die bevestiging heb je dan toch wel nodig. Het is niet zo da ge die vaak krijgt in het onderwijs he. [Martine]

De verwachtingen die deze leerkrachten hebben tegenover de doorlichting sluiten goed aan bij de realiteit. Gesterkt door de samenwerking als team en door hun grondige leerplananalyse beschikken ze over een sterk vakdossier dat de (administratieve) voorbereidingen naar aanleiding van de doorlichting vergemakkelijkt. Zowel Veerle, Martine, Jacqueline als Leen veronderstelden vooraf dat hun werkwijze aan de verwachtingen van de doorlichting zou beantwoorden. De feedback die ze krijgen, sluit aan bij hun persoonlijke inzichten op de klaspraktijk en op onderwijsvernieuwing en consolideert dus hun taakopvatting, Dit versterkt hun zelfwaardergevoel, bekrachtigt hun motivatie en vormt een stimulans voor de toekomst. Als dusdanig blijft de invloed van de doorlichting op hun professioneel zelfverstaan bescheiden maar daarom zeker niet minder belangrijk.

Actiegerichte reactie. Een ruime variatie aan intensere gevoelens beïnvloedt de ‘actiegerichte’ leerkrachten, de verhoogde spanningen die ze voelen bij een doorlichting activeert hen om taken aan te pakken om hun prestaties te optimaliseren. Tim en Els zijn van mening dat de beleefde emoties hen stimuleren om inhoudelijk samen te werken met collega's. Nicky en Nadine geven aan hoe ze zich naar aanleiding van de stress en de nervositeit bij de doorlichting extra toeleggen op leerplanstudie en zoe-

kend zijn naar een evenwicht tussen het lesgeven en de administratieve taakbelasting.

De doorlichting heeft ook positief soelaas gebracht in dat je voor je vak ... samen moet zien hoe dat aan te pakken, dus dat het niet zo'n eenmansverhaal meer is.

[Els]

De doorlichting betekent zo een verruiming in de taakopvatting van deze leerkrachten. Hoewel deze taken voor hen niet noodzakelijk rechtstreeks bijdragen tot de essentie van het lesgeven, ervaren ze deze toch als zinvol:

Ja ... dat ik mijn leerplan bijna vanbuiten ken. Mijn collega's moesten er ongeloflijk mee lachen, 't was zoals een cursus die een student moet leren met al van die dingetjes, die plakkertjes ... euh wordt daar nu één leerling beter van dat jij dat allemaal kent nu? 'k zeg: 'nee maar ik voel mij, allez, ik voel mij sterker en steviger ... geschoold he. [Nadine]

De emotioneel geladen doorlichtingsperiode stelt het zelfwaardegevoel van deze leerkrachten op de proef. Twijfel en angst voor een negatieve beoordeling resulteren in doorgedreven zelfreflectie. Zowel Nadine als Els beschrijven uitvoerig hoe ze de periode voorafgaand aan de doorlichting besteed hebben aan het bevragen van zichzelf als leerkracht. Nicky, Ellen en Tim benadrukken eveneens hoe de doorlichting hen heeft aangezet om de leerlinggerichte verbeterpunten in hun lessen te blijven toepassen. De doorlichting beïnvloedt zo hun perspectieven om in de nabije toekomst op dit nieuwe elan verder te gaan. Zo beïnvloeden de bijhorende spanningen de jobmotivatie en vormen ze in zekere mate een stimulans voor de toekomst. Hun zelfbeeld en zelfwaardegevoel als leerkracht is na de doorlichting gesterkt door de positieve bevestiging en versterkt hun zelfvertrouwen en finaal ook hun professioneel zelfverstaan.

Geschrokken reactie. Beide 'geschrokken' leerkrachten voelen zich gesterkt in hun zelfbeeld door de (gepercipieerde) waardering van hun expertise en aanpak in de lessen tijdens de doorlichting. De bijkomende administratieve bewijs- en taaklast in aanloop van en na de doorlichting ervaren ze negatief. Tati is overweldigd door intensieve opvolging en extra taakbelasting ter voorbereiding van de opvolgdoorlichting en opteert voor een mindering in haar opdracht om zich te focussen op de verbeteracties:

Ook Maxine moet omgaan met een onvoldoende voor haar vak en voorziet een andere administratieve aanpak om een toekomstige doorlich-

ting positief te kunnen doorstaan. Hun taakopvatting wordt hierdoor behoorlijk uitgedaagd. Hun opvattingen over goed onderwijs schuilen immers in hun verantwoordelijkheden tegenover de leerlingen. De leerlingen en de klaspraktijk zijn de bron voor hun blijvende beroepsmotivatie:

Nu, ik geef heel graag les, dat is mijn geluk geweest en die leerlingen maken ook dat ge dat graag doet. [Maxine]

Hun motivatie en engagement voor hun leerlingen en de klaspraktijk zijn niet beproefd door emoties bij de doorlichting. Daarom zetten de ontgoocheling en frustraties aan tot zelfreflectie met als doel het negatieve verdict te relativiseren om hun zelfwaardergevoel te handhaven.

Verslagen reactie. Het verhaal van de respondenten met een ‘verslagen’ reactie is gekenmerkt door de voortdurende herhaling van ontmoediging en frustraties. De beleving van de doorlichting betekent een beproeving voor het professioneel zelfverstaan van de ‘verslagen’ leerkrachten. Hun persoonlijke taakopvatting is immers vaak in conflict met de invulling van de doorlichting:

Ik ben anders gaan noteren in mijn jaarplan want anders is het niet duidelijk maar daar ben ik ook twee keer zo lang mee bezig. Ze vragen om euh... als zij een spreekoefening doen om het anders te noteren... dus daar ben ik ook dubbel zo lang mee bezig... als zij een schrijf oefening doen.. ik ben met een taak drie keer zo lang bezig om te verbeteren omdat zij ook anders vragen om het te noteren. Als ik vroeger, voor de doorlichting, tien schrijftaken doe, doe ik er nu nog maar vijf schrijftaken want ik ben veel te lang bezig met het verbeteren. Maar komt dat mijn leerlingen ten goede? Neen, dat komt mijn leerlingen niet ten goede want ik kan nog maar de helft van de opdrachten geven dan dat ik ervoor gaf. Dus zij leren minder gewoon omdat ik administratief veel langer bezig ben. [Nele]

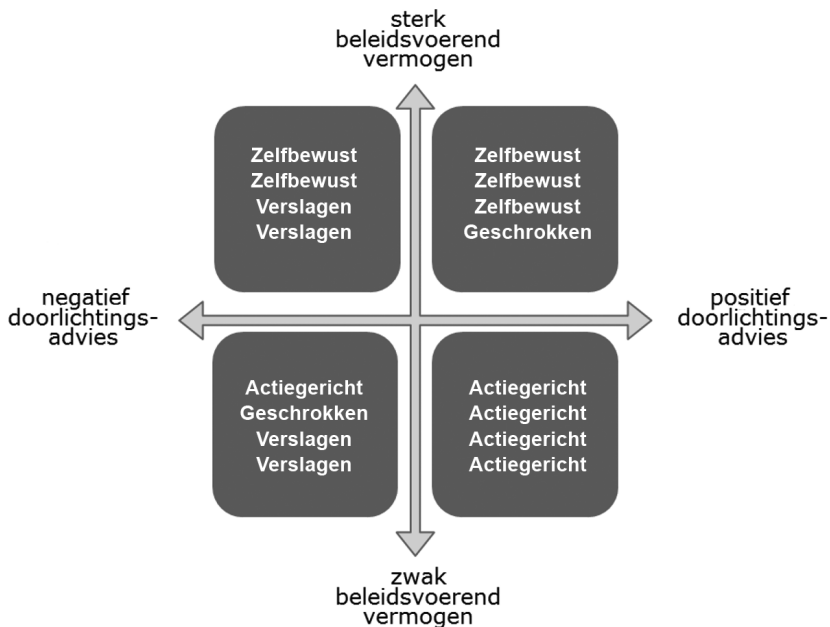
Dat de doorlichting geen oog heeft voor de specificiteit van het leerlingenpubliek van hun school is herhaaldelijk door Louise, Nele en Françoise gerapporteerd. Voor hen gaat de doorlichting met haar analyse voorbij aan de lokale behoeften en prioriteiten van de school terwijl dit naar hun gevoel net één van de oorzaken is voor het niet realiseren van sommige leerplandoelen:

En als zij daar dan zo een standaard oplossing voorzien, een oplossing waar dat ik mij dan ook vragen bij stel van wat is de zin daarvan euh, ja dan werkt dat demotiverend, absoluut. [Louise]

Deze respondenten houden vast aan hun zelfbeeld maar verliezen een stuk van hun zelfwaardergevoel door de kritiek die ze op hun persoon geformuleerd weten. Daardoor kampen ze met gevoelens van onrust, frustratie en angst. Ze voelen zich individueel afgerekend door de naar hun gevoel onterechte beoordeling en voelen zich onvoldoende gesteund voor de toekomst. Ze zien zich genoodzaakt een uitgebreide administratieve opvolging op te zetten om zich te verantwoorden terwijl ze deze papieren bewijslast vooral als extra taakbelasting ervaren, niet overeenkomstig met hun persoonlijke taakopvatting. Mocht hun persoonlijke situatie zich ertoe lenen, kiezen ze ervoor hun job op te geven. Hun jobmotivatie en toekomstperspectief is ernstig verstoord.

De invloed van het beleidsvoerend vermogen en het advies van de doorlichting op de profielen van leerkrachten

Binnen deze studie komen de respondenten uit acht doelgericht geselecteerde scholen, twee scholen per kwadrant in bovenstaande figuur (Figuur 2).



Figuur 2 Types leerkrachten in de steekproef

Vier van deze scholen onderscheiden zich door een hoog beleidsvoerend vermogen. In deze scholen worden alle leerkrachten van het 'zelfbewuste'

type teruggevonden, ongeacht het uiteindelijke oordeel van de schoolinspectie. Dit suggereert dat de drie indicatoren van beleidsvoerend vermogen beschouwd in deze studie, namelijk gedeeld leiderschap, gezamenlijke doelgerichtheid en professionele (ondersteunende) relaties, van belang zijn om een positieve leerervaring bij een doorlichting te realiseren. Uit de resultaten blijkt eveneens dat bij leerkrachten die lesgeven in scholen met een beperkt gunstige beoordeling de solide samenwerking en professionaliteit in de vakgroep het verschil te maken. ‘Zelfbewuste’ leerkrachten zien namelijk in een doorlichting de mogelijkheid voor persoonlijke feedback en bevestiging, terwijl ‘verslagen’ leerkrachten zich naar eigen zeggen geïsoleerd voelen in hun ervaring en geen aansluiting vinden in deze context bij de bestaande ondersteunende relaties op school.

In scholen met een zwak beleidsvoerend vermogen blijkt het oordeel van de inspectie veel bepalender te zijn voor de uiteindelijke reacties van de leerkrachten. Zo vinden we in scholen met een gunstig doorlichtingsadvies enkel ‘actiegerichte’ leerkrachten terug, terwijl een beperkt gunstig doorlichtingsadvies kan leiden tot zeer gevarieerde reacties bij leerkrachten. In tegenstelling tot de ‘actiegerichte’ leerkrachten, die gestimuleerd worden door de feedback van de schoolinspectie, geven de ‘verslagen’ leerkrachten aan dat zij moeilijkheden ondervinden om een oplossing voor een verontrustende schoolcontext te bewerkstelligen.

Enkel voor de ‘geschrokken’ leerkrachten wordt geen duidelijke samenhang vastgesteld met schoolspecifieke factoren. Dat een leerkracht van dit profiel wordt teruggevonden in een school met een sterk beleidsvoerend vermogen en gunstig doorlichtingsadvies is eerder opmerkelijk. Een mogelijke verklaring kan zijn dat de negatieve ervaring voor deze leerkracht rechtstreeks gekoppeld is aan de persoonlijke beleving en consequenties van de doorlichting waarop het beleidsvoerend vermogen van de school geen mediërende invloed uitoefent.

Bij deze analyse valt het op dat de schooleigen kenmerken, de eindbeoordeling van de doorlichting en de evaluatie van de individuele leerkracht in hun samenhang moeten bestudeerd worden. Leerkrachten kunnen de school als positief ondersteunend ondervinden, onder andere in de samenwerking met collega’s, in het delen van ervaringen en in de motivatie samen een geslaagd advies te behalen. Evenzeer kan de specifieke schoolcontext met sterk beleidsvoerend vermogen, al dan niet in combinatie met de ervaring en het advies van de doorlichting, een extra impuls betekenen voor toenemende en inspannende emoties. Dat zou bijvoorbeeld het geval kunnen zijn wanneer de sterke doelgerichtheid en samenwerking in de school voor een vorm van sociale druk zorgen, waardoor individuele leer-

krachten, die aspecten van hun functioneren door de doorlichting in vraag gesteld zien worden, het doorlichtingsproces nog intenser gaan beleven.

Discussie

Binnen deze exploratieve studie werd uitvoerig aandacht besteed aan de emoties die leerkrachten ervaren naar aanleiding van een schooldoorlichting. De doorlichting veroorzaakt een brede variatie aan zowel positieve als negatieve gevoelens bij leerkrachten. De nakende evaluatie schrikt doorgaans af, het vergt extra inspanningen om aan de vereisten van een doorlichting te voldoen. Enkele respondenten beleven de doorlichting vrij rustig, sommigen zijn gespannen en nieuwsgierig, anderen zijn helemaal ontmoedigd of gestresseerd en voor nog anderen is het een rollercoaster van heftige, aanhoudende en wisselende gevoelens.

We introduceerden vier typologieën naar reacties van leerkrachten bij een doorlichting. De 'zelfbewuste' leerkrachten en de 'actiegerichte' leerkrachten beleven de doorlichting positief en beschouwen de doorlichting als een meerwaarde voor hun professioneel zelfverstaan, al is het voor de 'actiegerichte' - leerkrachten een extreem geladen emotionele periode. De 'geschrokken' leerkrachten ervaren de doorlichting negatief maar blijven zich positief engageren vanuit hun sterke intrinsieke beroepsmotivatie en hun passie voor het lesgeven en de leerlingen. Voor de 'verslagen' leerkrachten is de doorlichting niet enkel een negatieve ervaring, maar betekent ze ook een hevig persoonlijk conflict. Hoewel deze typologie een bescheiden bijdrage betekent binnen onderwijsonderzoek en het mogelijk maakt een rijke beschrijving te geven van de realiteit van de beleving van een doorlichting, is het relevant te bemerken dat er binnen de beschreven types variatie te onderscheiden is.

We stellen vast dat er een samenhang is tussen de emoties ervaren bij een doorlichting, en de impact van de doorlichting op meerdere componenten van het professioneel zelfverstaan. De emotionele impact van een doorlichting is in het bijzonder doorslaggevend voor het zelfwaardegevoel van de leerkrachten. Positieve gevoelens leiden doorgaans tot voldoening en continuïteit voor de toekomst, negatieve gevoelens veroorzaken dubbelzinnigheid en spanningen in het professioneel zelfverstaan van leerkrachten. Ook in de studies van Lasky (2005) en van Shapiro (2010) wordt opgemerkt dat emoties vaak ontstaan doordat de uiteindelijke praktijk van een externe evaluatie interfereert met overtuigingen en bepaalde werkcondities die leerkrachten als essentieel beschouwen. De studie van Schaufeli en

Van Rhenen (2006) bevestigt hoe negatieve emoties een rol spelen in een uitputtingsproces en positieve emoties in een motivatieproces.

De duidelijke invloed van een doorlichting op de taakopvatting van leerkrachten toont zich vooral in een verhoogde taakbelasting. Dit gaat hoofdzakelijk over administratieve taken als verslaggeving, opvolging en verantwoording voor leerplanrealisatie. Niet alle leerkrachten ervaren deze extra taakbelasting als zinvol omdat ze volgens hen niet bijdraagt tot het eigenlijke lesgeven of tot de interacties met leerlingen. Vooral de leerkrachten met de 'geschrokken' en met de 'verslagen' reactie beleven dit uitermate negatief. Deze bevindingen onderschrijven resultaten uit eerdere onderzoeken van Kelchtermans (1994, 2009) en van Schmidt en Datnow (2005). De mate van impact op het zelfwaardegevoel en op het toekomstperspectief van leerkrachten is onder meer afhankelijk van de vraag of de gevolgen van een doorlichting individueel, dan wel binnen het geheel van een vakgroep worden geïnterpreteerd. Het is kenmerkend dat samenwerking en zelf-reflectieve vaardigheden van leerkrachten hierbij van belang kunnen zijn. Bovendien begunstigt een constructieve houding tegenover een doorlichting een verstandige manier om de resultaten ervan te interpreteren. Zo krijgt de doorlichting een stimulerende rol en motiveert een positieve beoordeling voor de toekomst. De omgekeerde redenering verduidelijkt waarom de 'verslagen' leerkrachten overweldigd zijn bij een doorlichting, hun beroepsmotivatie verliezen en gehinderd zijn in hun toekomstperspectief. Hun (negatieve) beleving van de doorlichting is eerder een individuele beleving, wat kan verklaren waarom de emoties ervaren bij een doorlichting en de invloed van de doorlichting op het professioneel zelfverstaan van leerkrachten, elkaar versterken.

Tot slot werd de vraag gesteld of het beleidsvoerend vermogen en het advies van de scholen de invloed van een doorlichting op de beleefde emoties en de professioneel zelfverstaan van leerkrachten medieert. De samenhang tussen de scholen uit de steekproef en de type-reacties van leerkrachten geeft een indicatie dat scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen een meer positieve beleving van de doorlichting bevorderen, terwijl scholen met een laag beleidsvoerend vermogen er doorgaans moeilijker in slagen om de hevige emotionele belasting bij een doorlichting te modereren. Ook Akkerman en Meijer (2011) preciseren hoe de sociale omgeving een impact heeft op het individuele perspectief. Positieve feedback en een gunstige evaluatie bij een doorlichting bevorderen beduidend het professioneel zelfverstaan, negatieve feedback heeft een tegenovergesteld effect (Day & Lee, 2011; Kelchtermans, 2009). De invloed van deze persoonlijke beoordeling is belangrijker voor de emotionele beleving en de profes-

sioneel zelfverstaan van leerkrachten dan de schoolspecifieke karakteristieken.

Er zijn een aantal beperkingen aan dit onderzoek die mogelijk een invloed hebben op de validiteit en de betrouwbaarheid van bovenstaande resultaten. Een eerste beperking van dit onderzoek betreft de representativiteit van de steekproef, aangezien in dit onderzoek gebruik gemaakt werd van een relatief kleine steekproef met 16 respondenten. Daarnaast is er eveneens sprake van een vrijwillige steekproef, waardoor de kans groot is dat er met name leerkrachten deelnemen die een eerder uitgesproken mening hebben over de onderwijsinspectie waardoor een voluntary sample bias kan optreden (Cohen et al., 2013).

Omdat dit onderzoek slechts een eerste exploratieve stap is in het herkennen van patronen in emotionele beleving van een doorlichting en de vertaling ervan in professioneel gedrag, is het niet mogelijk de bevindingen te generaliseren en wordt vervolgonderzoek aanbevolen. Variatie, beperkingen en evolutie binnen de typologieën kunnen worden uitgediept. Misschien evolueren leerkrachten uit de negatievere typologieën na een positieve opvolgdoorlichting naar een andere typologie en biedt de doorlichting alsnog een belangrijke bijdrage tot de professionalisering van leerkrachten. Hoewel negatieve emoties als stress, angst en boosheid weinig wenselijk zijn, werd eerder aangetoond dat ze vaak erg tijdelijk van aard zijn. In die logica hoeven de studies die de emotionele impact van de doorlichting hebben gedocumenteerd, beleidsmakers niet al te veel te verontrusten. Het zou echter kunnen dat, in tegendeel tot het bovenstaande, het niet altijd om een tijdelijk negatieve impact gaat: de emotionele beleving vertoont immers samenhang met het professioneel zelfverstaan van leerkrachten, en voornamelijk waar een negatieve emotionele beleving samengaat met ontmoediging en frustratie (de 'verslagen' reactie). Een longitudinale studie kan deze complexe realiteit helpen uitklaren. Zulk onderzoek biedt de kans om de emotionele effecten en de impact op het professioneel zelfverstaan van de doorlichting zowel op korte als op lange termijn te bestuderen en om daarbij het volledige proces en de resultaten van de doorlichting in de focus te zetten.

Referenties

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Brunsdon, V., Davies, M., & Shevlin, M. (2006). Anxiety and stress in educational professionals in relation to Ofsted. *Education Today*, 56(1), 24-31.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967.
- Cuckle, P., & Broadhead, P. (1999). Effects of Ofsted inspection on school development and staff morale. In C. Cullingford (Ed.), *An inspector calls: Ofsted and its effects on school standards* (pp. 176-187). London: Kogan Page.
- Day, C., & Lee, C. K. (Ed.). (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Day, C., Elliot, B., & Kingston, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 22, 563-577.
- Day, C., Kingston, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32, 601-616.
- De Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33, 379-396.
- Denison, P. (2005). Beat those Ofsted blues. *Times Educational Supplement* (4635), 30-30.
- Dimmer, T., & Metiuk, J. (1998). The use and impact of OFSTED in a primary school. In P. Earley (Ed.), *School Improvement after Inspection? School and LEA Responses* (pp. 51-61). London: Paul Chapman Publishing.
- Ehren, M. C., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72.
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils?. *Teachers and Teaching*, 18(4), 491-507.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Ghesquière, P., & Staessens, K. (1999). Kwalitatieve gevalsstudies. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. (pp. 192-213) Amsterdam: Boom.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis. Explorations with NVivo*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Gray, E., & Watson, D. (2001). Emotion, mood, temperament: Similarities, differences and a synthesis. In R. L. Payne & C. L. Cooper (Eds.), *Emotions at work: Theory, research and an application for management* (pp.21-44). Chichester, UK: Wiley & Sons.
- Gray, J., & Gardner, J. (1999). The impact of school inspections. *Oxford Review of Education*, 25, 455-468.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. New York: Teachers College Press.

- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Hooge, E. (1998). *Ruimte voor beleid. Autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an Ofsted inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26, 325-343.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerability commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in what I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russel (eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Houten: Springer Netherlands.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1998). *Internal use of external control and support for quality improvement. The response to a national policy by primary schools*. Paper gepresenteerd op the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Kogan, M., & Maden, M. (1999). An evaluation of evaluators: The Ofsted system of school inspection. In C. Cullingford (Ed.), *An inspector calls: Ofsted and its effect on school standards* (pp. 9-32). London: Kogan Page.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary reform. *Teaching and Teacher Education*, 20, 899-916.
- Lonsdale, P., & Parsons, C. (1998). Inspection and the school improvement hoax. In P. Earley (Ed.), *School improvement after inspection? School and LEA Responses* (pp. 110-125). London: Paul Chapman Publishing.
- Majoor, D. J. M. (2000). *Voortgang in autonomie: Een studie naar de organisatorische gevolgen van financiële en personele beleidsbenutting in het basisonderwijs*. Nijmegen: Iken.
- McCrone, T., Rudd, P., Blenkinsop, S., Wade, P., Rutt, S., & Yeshanew, T. (2007). *Evaluation of the impact of Section 5 inspections*. National foundation for Educational Research. Slough: NFER
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Nelson, R., & Ehren, M. (2014). *Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections*. Verkregen van <https://www.gov.gg/CHttpHandler.ashx?id=97541&p=0>.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- OECD. (2013). Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-292). New York, NY: Springer.

- Penninckx, M., & Vanhoof, J. (2015). Aan welke doelstellingen moeten schooldoorlichtingen voldoen? Exploratieve studie in Vlaanderen met de Delphi Methode. *Pedagogiek*, 35(1), 39-63.
- Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2016). Explaining effects and side effects of school inspections: a path analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 333-347.
- Perryman, J. (2007). Inspection and emotion. *Cambridge Journal of Education*, 37, 173-190.
- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Educational Policy*, 24, 611-631.
- Reid, M. (2010, January 20). Head's suicide was 'inextricably linked' to damning school inspection, *The Times*. Retrieved from <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/scotland/article6994581.ece>
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1-10.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education.
- Scanlon, M. (1999). *The Impact of OFSTED Inspections*. National Foundation for Educational Research and National Union of Teachers.
- Schaufeli, W., & Van Rhenen, W. (2006). Over de rol van positieve en negatieve emoties bij het welbevinden van managers: Een studie met de Job-related Affective Well-being Scale (JAWS). *Gedrag & Organisatie*, 19(4), 323-344.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and emotion*, 23(7), 1307-1351.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949-965.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. L., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343-360.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teachers identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 616-621.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Swanborn, P. G. (2000). *Case-study's. Wat, wanneer en hoe?* Amsterdam: Boom.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2009). Beleidvoerend vermogen: herkomst, omschrijving en toekomst van een 'begrip' in het hedendaagse schoolbeleidsdenken. *Handboek beleidvoerend vermogen*, 1-28.
- Vanhoof, J., Deneire, A., & Van Petegem, P. (2011). *Waar zit het beleidsvoerend vermogen in (ver) scholen?* Antwerpen: Wolters Plantyn.
- Vlaamse Regering. (2009). Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs [Decree regarding the Quality of Education].
- Webb, R., Vulliamy, G., Hakkinen, K., & Hamalainen, S. (1998). External inspection or school self-evaluation? A comparison analysis of policy and practice in primary schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*, 24, 539-556.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9(3), 213-238.

Appendix 1: interviewleidraad

Onderzoeks-aspecten	Vragen
Doorlichting en emoties	<p>Op welke manier hebt u de doorlichting ervaren?</p> <p>Hoe hebt u dit op emotionele wijze beleefd?</p> <p>Hoe voelde u zich daarbij?</p> <p>Kan u uit deze lijstjes positieve/ negatieve gevoelens aanduiden die u ervaren hebt bij de doorlichting (uit eerder onderzoek), of andere emoties die u zelf wil aanvullen: tevreden – energiek – enthousiast – geïnspireerd – ontspannen – voldaan – bevestiging – opgetogen – blij – trots – kwaad – ongerust – vol afkeer – ontmoedigd – somber – vermoeid – verslagen – frustratie – stress – bang – ontgoocheling – demotivatie – bedreigd – ...</p> <p>Hoe gaat/ging u hiermee om?</p> <p>Kon u dit loslaten of hebt u hier 's nachts van wakker gelegen?</p> <p>Bij negatieve gevoelens; hebben deze emoties u wakker geschud? Hebben ze u aangezet om zaken anders aan te pakken? Speelde u hierdoor met het idee op te geven?</p> <p>Liet deze ervaring u eerder onverschillig?</p> <p>Bij positieve gevoelens; hebben deze emoties uw enthousiasme een boost gegeven? U meer zelfvertrouwen gegeven? Zin gegeven om er nog harder tegenaan te gaan?</p> <p>Bevestigd, gevoel van we zijn goed bezig, we kunnen op onze lauweren rusten?</p> <p>Hoe is dit nu? Ervaart u deze emoties nu nog?</p>
DL en professioneel zelfverstaan	<p>Heeft de doorlichting een invloed gehad op uw zin om les te geven? Bent u minder/meer gemotiveerd naar aanleiding van de doorlichting? Kan u dit beschrijven/ toelichten? Geeft u naar aanleiding van de doorlichting anders les?</p> <p>Hoe heeft de doorlichting u doen nadenken over uw taak als leerkracht? Ziet u uw taken als leerkrachten anders naar aanleiding van de doorlichting? Bent u naar aanleiding van de doorlichting zaken anders gaan aanpakken in uw lesgeven?</p> <p>Hebt u hieruit geleerd? Kan u hiervan voorbeelden geven? Hoe ervaart u dat? Kan u stellen dat de doorlichting een zinvolle ervaring was voor u? Waarom wel/niet?</p> <p>Bent u een betere leerkracht geworden door de doorlichting? Wat hebt u als leerkracht geleerd van de doorlichting?</p> <p>Heeft uw zelfvertrouwen door de doorlichting een deuk gekregen? Twijfelt u aan uzelf als leerkracht?</p>

Onderzoeks-aspecten	Vragen
Emoties en professioneel zelfverstaan	<p>Zou je kunnen stellen dat de confrontatie met deze hevige emoties bij de doorlichting de aanleiding is geweest voor een persoonlijke evolutie als leerkracht? Kan u zeggen dat de beleving van deze (intense, negatieve/positieve) emoties zinvol is voor uw professionele groei?</p> <p>Zijn de emoties de trigger geweest om uzelf in vraag te stellen? Brachten deze emoties u tot zelfreflectie? Zijn de emoties tijdens de doorlichting het extra duwtje in de rug geweest om uzelf als leerkracht te verbeteren? Bent u als leerkracht veranderd door de emoties die u hebt ervaren?</p> <p>Botsten de beleefde emoties met uw zelfvertrouwen? Vormden deze emoties een persoonlijke struggle? Is uw beeld op eigen leerkracht zijn veranderd door deze emoties?</p> <p>Hebben de emoties ervaren tijdens de doorlichting een invloed gehad op het plezier, de tevredenheid die u ervaart in uw job? Ziet u uw onderwijs carrière anders evolueren naar aanleiding van de ervaren emoties ?</p>

Appendix 2: codeerschema

Code	Duiding
Attitude verwachting	Attitude en verwachting van de leerkracht vooraf naar de doorlichting toe. Wat verwacht de leerkracht van de doorlichting? Op welke wijze gaat hij/zij de doorlichting tegemoet?
Contact FB DL	Hoe ervaren de leerkrachten de contacten en of feedback die ze krijgen van de doorlichting of eventuele ondersteuning van de pedagogisch begeleider?
DL leermoment	Antwoord van de respondenten op de vraag of de doorlichting hen iets heeft geleerd. Zien ze de doorlichting als een leermoment
DL op PI	De invloed van een doorlichting op de respondenten vanuit hun persoonlijk interpretatiekader op de vijf componenten van hun professioneel zelfverstaan (ov en conceptueel kader)
Emoties bij DL Moment	Welke emoties worden door de leerkrachten ervaren bij een doorlichting en op welke moment worden deze emoties ervaren?
Emoties Negatief	Negatieve emoties die door respondenten aangehaald worden; gevoelens beschreven naar aanleiding van de doorlichting.
Emoties op PI	De invloed van deze emoties en de effecten ervan op de vijf componenten van het professioneel zelfverstaan (de motivatie, de taakopvatting, het zelfbeeld, het zelfwaardegevoel en het toekomstperspectief)
Emoties Positief	Positieve emoties die door respondenten aangehaald worden; gevoelens beschreven naar aanleiding van de doorlichting.
Emoties Stress	Stress kan positief of negatief zijn. Zo kan positieve stress een aanleiding geven om alert en gefocust te werken, terwijl negatieve stress te veel druk meebrengt om nog op gezonde manier te functioneren.

Code	Duiding
Gevolgen DL	Wat geven leerkrachten aan als acties ten gevolge van de doorlichting die een invloed hebben op hun job als leerkracht.
Ondersteuning	Ondersteunende professionele relaties: ervaart de leerkracht de doorlichting als individu of als lid van een vakgroep?