

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**Een verkenning naar de invloed van een doorlichting op emoties en professionele  
identiteit van leerkrachten**

Nathalie Heyninck

Masterproef voorgelegd met het oog op  
het behalen van de graad van master in  
de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. J. Vanhoof







# Abstract

In Vlaanderen bewaakt en stimuleert de inspectie de onderwijskwaliteit met de doorlichting van scholen. Leerkrachten hebben een sleutelpositie in het voortdurend verbeteren van de kwaliteit van ons onderwijs. Evaluaties spelen echter een cruciale rol bij het ontstaan van emoties en vormen een behoorlijke beproeving voor het professioneel zelfverstaan van leraren. Dit artikel rapporteert over een kwalitatief onderzoek naar de invloed van een doorlichting op de emoties en professionele identiteit van leerkrachten secundair onderwijs. Onderzoeksgegevens worden verzameld via 16 semi-gestructureerde diepte-interviews in acht verschillende scholen. Alle interviews worden getranscribeerd, gecodeerd en interpretatief geanalyseerd op individueel en schoolniveau. De emotionele belasting van een doorlichting wordt bevestigd en de verschillende invloeden op het professioneel zelfverstaan van leerkrachten verduidelijkt met de introductie van vier typologieën. Op schoolniveau blijkt dat scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen een positieve beleving van de doorlichting bevorderen. Scholen met een laag beleidsvoerend vermogen slagen er daarentegen moeilijk in de hevige emotionele belasting bij een doorlichting te modereren. Het advies van de doorlichting en meer specifiek de evaluatie van de individuele leerkracht is veeleer bepalend. De resultaten tonen dat positieve feedback bij een doorlichting duidelijk een bevorderende invloed heeft op de professionele identiteit en beroepsbeleving van leerkrachten, negatieve feedback stelt hun professioneel zelfverstaan op de proef.



# Perstekst

## Welke leerkrachten trotseren een doorlichting?

**In Vlaanderen bewaakt en stimuleert de inspectie de onderwijskwaliteit met de doorlichting van scholen. Leerkrachten hebben een sleutelpositie in het voortdurend verbeteren van de kwaliteit van ons onderwijs. Een doorlichting is voor leerkrachten een spannende zaak. Hoe zij de schoolevaluatie beleven en ermee omgaan bepaalt of het al dan niet een leerrijke ervaring wordt.**

Nathalie Heyninck, student in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen, onderzocht de invloed van een doorlichting op de emoties en de professionele identiteit van leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen. Één jaar na de doorlichting spreekt ze met 16 leerkrachten uit acht verschillende scholen. Geeft de bevestiging hen vleugels of bezwijken ze onder de externe druk om goed te presteren?

Deze studie verduidelijkt dat een schoolinspectie geen enkele leerkracht onverschillig laat. Intense gevoelens als trots, enthousiasme en bevestiging stimuleren leerkrachten in hun professionalisering. Stress, frustratie en ontgoocheling verklaren waarom sommigen de bijkomende taaklast en eventuele negatieve feedback niet meer beheersen. De bijhorende spanningen kunnen motivatie en prestaties van leerkrachten bevorderen, maar de psychologische belasting bij een doorlichting kan evenzeer verontrustend zijn.

Op basis van de gesprekken herkent Heyninck vier types naar reacties van leerkrachten op een doorlichting. De leerkrachten met een 'zelfbewuste' reactie die de doorlichting op vrij rustige manier doormaken en bevestigd worden in hun professionele identiteit. De 'actiegerichte'- leerkrachten, voor wie de inspectie een piek van diverse emoties meebrengt die hen sterk activeert. De 'geschrokken'- leerkrachten ervaren het gebeuren negatief maar zetten positief door vanuit hun passie voor het lesgeven en voor de leerlingen. De 'verslagen'- leerkrachten blijven worstelen met de frustraties naar aanleiding van de doorlichting.

De kenmerken van de scholen hebben slechts een bescheiden invloed op de beleving van een doorlichting bij leerkrachten. Het advies van de doorlichting en meer specifiek de evaluatie van de individuele leerkracht is bepalend.

Deze bevindingen zijn vooral verhelderend. Ze maken het mogelijk voor leerkrachten een individuele ervaring te herkennen en in het grotere geheel te kaderen. Heyninck beveelt de schoolleiding aan leerkrachten te ondersteunen in een doelgerichte voorbereiding van een inspectie en teamwork aan te moedigen. De inspectie kan door het verduidelijken van haar verwachtingen en het geven van persoonlijke feedback een positieve professionele ontwikkeling van leerkrachten bevorderen. Positieve feedback bij een doorlichting heeft duidelijk een sterkere stimulerende invloed op de professionele identiteit van leerkrachten dan negatieve feedback.

## Meer weten?

Nathalie Heyninck: [n.heyninck@telenet.be](mailto:n.heyninck@telenet.be)

Promotor prof. Jan Vanhoof: [jan.vanhoof@uantwerpen.be](mailto:jan.vanhoof@uantwerpen.be)









# Voorwoord

Deze masterproef realiseert een idee, en als laatste stap in de volledig opleiding OOW, een stukje van een droom. Mijn interesse voor het onderwerp en de wisselwerking met mijn promotor en andere professionals maakten dit mogelijk. In dit dankwoord wil ik daarom graag mijn waardering uitspreken voor iedereen die me hierbij heeft geholpen.

Bijzondere dank gaat uit naar mijn promotor Jan Vanhoof. Hij stimuleerde me in de keuze van het onderwerp en begeleidde me bij het scherp stellen van de focus van het onderzoek. Hierdoor kon de basis gelegd worden voor de benaderingswijze, de structuur en een verdere rijkere uitwerking van het geheel. Gedurende het proces prikkelde hij me met gerichte vragen en concrete feedback en daagde me zo uit mijn grenzen te verleggen.

Speciale appreciatie gaat uit naar Dhr. Maarten Penninckx. Bij de aanvangsfase heeft zijn input bijgedragen tot een kadering van dit werk die mijn initiële aspiraties heeft overtroffen. In de laatste fase hebben zijn kritische vaststellingen bijgedragen tot een helder exposé in het resultatenluik en de conclusie.

Ik ben eveneens veel dank verschuldigd aan de respondenten. Hun oprechtheid en eerlijkheid in de interviews brachten mij tot nieuwe inzichten in deze toch wel emotionele en persoonlijke materie.

Een studie doe je nooit alleen, daarom is een woord van dank aan de docenten en medestudenten OOW op zijn plek en speciaal voor de masterproef, aan de lotgenoten van de leergroep en aan Dhr. Jan Ardies onze begeleider.

Voor een luisterend oor, de aanmoedigingen, het uittypen van interviews, het nalezen ... een warmhartige dank jullie wel lieve vrienden en familieleden. Ingrid, Katrijn, mama, Nadine, Tati, Martine, Veerle, Els, Nele, Ellen, Leen, Tim, Joris, Etienne en Philip, merci!

Als laatste wil ik wel de meest bijzondere personen in mijn leven bedanken, Louise en Xavier. Ze hebben me meer dan eens moeten missen toen ik met mijn neus in de boeken of achter de computer zat. De ene keer al wat liever dan de andere. Naast hun interesse in mijn traject en hun vertrouwen op een goede afloop ben ik vooral dankbaar dat ze me telkens opnieuw vrolijk en gelukkig maken.

**Bedankt allemaal!**



# Inhoudstafel

1	Inleiding en probleemstelling.....	1
2	Theoretisch kader.....	4
2.1	Emoties van leerkrachten.....	4
2.2	Leerkrachtenidentiteit en zelfverstaan .....	6
2.3	Emoties, schoolevaluatie en leerkrachtenidentiteit .....	8
2.4	Leerkrachtenidentiteit, beleidsvoerend vermogen en schoolevaluatie .....	10
3	Methodologie.....	12
3.1	Dataverzameling.....	12
3.2	Data-analyse.....	15
4	Resultaten.....	17
4.1	Emoties ervaren bij een doorlichting door leerkrachtentypes .....	18
4.2	Emoties bij en invloeden van een doorlichting op de professionele identiteit .....	22
4.3	De invloeden van het beleidsvoerend vermogen en het advies van de doorlichting op de profielen van leerkrachten .....	27
5	Conclusie en discussie .....	30
5.1	Emotionele beleving en professionele identiteit .....	30
5.2	Kritische slotbeschouwing.....	32
6	Referenties literatuur .....	34
7	Bijlagen .....	37



# 1 Inleiding en probleemstelling

Elke dag wordt van leerkrachten verwacht tegemoet te komen aan verlangens en standards van leerlingen, schoolleiding, ouders en eisen van inspecties. Onderzoek toont hierbij aan dat de inspanningen van leerkrachten om aan deze verwachtingen te voldoen gepaard gaan met het ervaren van vaak intense emoties (Nias, 1989, 1996, Hargreaves, 1996). We onderscheiden een ruime variëteit aan topics binnen schoolhervormingen en verantwoording van onderwijs die hevige emoties eliciteren bij leerkrachten. Jeffrey en Woods (1996) bijvoorbeeld verklaren dat leerkrachten een 'loss of self' ervaren bij het invoeren van onderwijshervormingen. Ook inspecties hebben een sterke impact op een school en haar team. Zowel nagestreefde als onwenselijke neveneffecten gaan gepaard met een externe evaluatie (De Wolf & Janssens, 2007). Op emotioneel vlak is er een belangrijke invloed: inspecties veroorzaken professionele onzekerheid, angst en stress bij het onderwijzend personeel (Brunsden & Davies, 2006).

Om als leerkracht goed werk te leveren moet je enerzijds effectief presteren en anderzijds tevredenheid en voldoening beleven. Ball (2003) belicht in zijn research de nadruk op het behalen van standards waarvoor leerkrachten zich moeten verantwoorden. Een dergelijk beleid laat echter nauwelijks ruimte voor de betrokkenheid en het menselijk engagement en beperkt de autonomie van leerkrachten. Kelchtermans (1994, 2009) stelt dat evaluatiesystemen die een idee van leraarschap vooropstellen dat verschillend of tegengesteld is aan de persoonlijke professionele percepties van de leerkrachten zelf een effect hebben op hun zelfwaardegevoel en hun beroepsvoldoening. De emotionele impact daarbij is zo aanzienlijk omdat de leerkracht als persoon zodanig geëngageerd is in zijn werk en zichzelf dus in vraag gesteld ziet (Nias, 1996, van den Berg, 2002). Nias (1989) verduidelijkt reeds vroeger dat mensen zich persoonlijk bedreigd voelen wanneer ze tegenover veranderingen staan die hun zelfbeeld en bijgevolg hun professionele identiteit beïnvloeden. Hoe leerkrachten 'critical incidents', spanningen en stress managen bepaalt mee de vervulling van hun identiteit en de reconstructie ervan indien noodzakelijk (Day, 2006).

Day (2006) citeert verschillende onderzoekers die demonstreren dat de cultuur, de dynamiek en de organisatie van de school de professionele ontwikkeling van leerkrachten beïnvloeden. Ehren en Visscher (2006) rapporteren hoe kenmerken van scholen een invloed uitoefenen op de reactie van leerkrachten op het oordeel van een externe evaluatie. De sociaalindividuele dimensie van de leerkrachtenidentiteit en de schoolcultuur determineren de impact van een inspectie op emoties van leerkrachten en hun professionele identiteit.

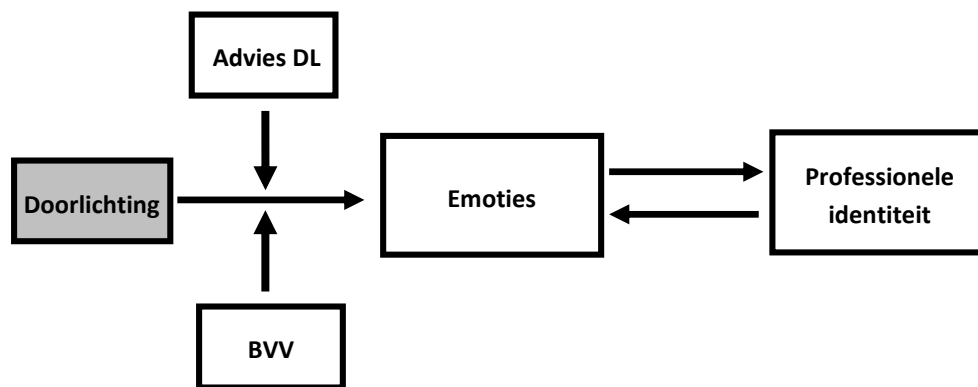
Externe evaluatiesystemen moeten de onderwijskwaliteit van individuele scholen bewaken en bevorderen. Ze bepalen of scholen voldoen aan de vooropgestelde vereisten en beogen de verbetering van de onderwijskwaliteit. We kunnen veronderstellen dat de nagestreefde onderwijsverbetering in het gedrang komt als ongewenste emotionele neveneffecten de betrouwbaarheid van het resultaat van de inspectie beïnvloeden. Wanneer leerkrachten zulke hoge stressniveaus doorleven met mogelijk fysieke en psychologische gevolgen voor hun gezondheid, zal dit ook een potentiële impact hebben op de leerlingen die les krijgen van de betrokken leerkrachten (Brunsden & Davies, 2006).

Voorgaand onderzoek, voornamelijk uit het buitenland, duidt hoge mate van stress en angst aan bij een externe evaluatie van scholen (Brunsden & Davies, 2005, Brimblecome et al, 1995, Jeffrey et al, 1996, e.a.). Leerkrachten ervaren druk uit verschillende richtingen, investeren bijkomend in hun job en ondergaan verregaande effecten hiervan in hun privéleven. Het accent van bestaande studies ligt vrij eenzijdig op de rol van negatieve emoties en disposities en daarmee op het *on*welbevinden van leerkrachten. Beschikbaar onderzoek bestudeert de impact en beleving van gemeenschappelijke onderwijsveranderingen op leerkrachten. Over identiteitsvorming en professionele identiteit zijn eveneens vele studies terug te vinden. Weinig research bestudeert echter hoe de emotionele respons bij een externe evaluatie een effect sorteert op de professionele identiteit van leerkrachten. In Vlaanderen bewaakt en stimuleert de inspectie de onderwijskwaliteit met de doorlichting van scholen. Deze onderzoekt hiervoor een of meerdere aspecten van de schoolwerking waaronder ook de professionalisering van het team ([www.ond.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be)). Er is weinig onderzoek beschikbaar over hoe leerkrachten de doorlichting ervaren, omgaan met de mogelijke negatieve emoties ervan en hoe deze de professionele identiteit van de betrokkenen influenceren. De studie van Beijaard et al (2000) demonstreert dat de percepties die leerkrachten hebben over hun eigen professionele identiteit een invloed uitoefenen op hun effectiviteit, hun professionele ontwikkeling en op hun vaardigheid en bereidheid om onderwijsveranderingen en - vernieuwingen in hun eigen onderwijspraktijk te implementeren. De emotionaliteit in het beroep vormt een contra-discours tegen de rationele en technische strekking waarin standaard de professionele rol van leerkrachten bepalen en beschrijven. Hun identiteit is evenwel complex, sociaal geconstrueerd en gesitueerd in hun individuele belevingen (O'Connor, 2008). We kunnen identiteit aanwenden als analytische lens voor het bestuderen van school en maatschappij (Gee, 2000) en voor het onderzoeken van de wijze waarop leerkrachten hun identiteit inzetten, misschien kwijtraken en reconstrueren in de verantwoording van hun professionele prestaties.



Het doel van dit onderzoek is de emoties die gepaard gaan met een doorlichting dieper te beschrijven, te achterhalen hoe ze de professionele identiteit van leerkrachten uitdagen en te exploreren hoe een eventuele wijziging in identiteit gemedieerd wordt door de ervaren emoties. Deze kwestie verhelderen is relevant voor alle betrokkenen. Leerkrachten en schoolleiding kunnen bewust anticiperen op de gevolgen van stress bij een doorlichting en zo negatieve gevolgen voor de school en de leerlingen reduceren. Een bevattelijk begrip kan bijdragen tot het identificeren van wegen om schoolaudits te organiseren die niet leiden tot vernietigende psychologische effecten voor de betrokkenen. Voor de onderwijspraktijk is het belangrijk dat de uitgesproken emoties bij evaluaties toch kunnen leiden tot interventies van leerkrachten die positief ervaren worden zodat de doorlichting effectief kan bijdragen tot onderwijsverbetering. Huidig onderzoek stelt dan volgende vragen:

1. Welke emoties ervaren leerkrachten bij een doorlichting?
2. Wat is de samenhang tussen emoties bij de doorlichting en invloeden van de doorlichting op professionele identiteit?
3. Hoe wordt de impact van een doorlichting op de emoties en de professionele identiteit van leerkrachten beïnvloed door het beleidsvoerend vermogen (BVV) van de school en het advies van de doorlichting (DL)?



*Figuur 1.* Voorstelling van de onderzoeksvragen.

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Emoties van leerkrachten

Onderzoekers en onderwijskundigen zijn in toenemende mate geïnteresseerd in de rol van emoties van leerkrachten. Dit uit zich in verschillende onderzoeken met een sociologisch en psychologisch geïnspireerd perspectief op emoties. Deze studies benadrukken -hoewel emotie deels biologisch is - voornamelijk de sociale constructie ervan (White zoals geciteerd in Lasky, 2005). Emotie verwijst dan naar een verhoogde conditie die wijzigt in de interactie tussen individuen, hun onmiddellijke context, andere individuen en in reflectie met gebeurtenissen uit het verleden en in de toekomst (Denzin, zoals geciteerd in Lasky, 2005). Gray & Watson (2001) definiëren emoties als kortdurende, intensieve affectieve ervaringen, die zijn gericht op een specifiek object (bijvoorbeeld angst). Verder duiden een ruim aantal studies vanuit een poststructuralistische invalshoek de rol van cultuur en macht en hun invloed op de discursieve praktijk in de creatie van emoties (Zembylas, 2005). Lasky (2005) bevestigt dat emotionele ervaringen onlosmakend verbonden zijn met overtuigingen, context, macht en cultuur.

De bevindingen in deze onderzoeken illustreren dat beleidsmaatregelen, intrusie in de lespraktijk van leerkrachten en pedagogische verschillen tussen leerkrachten en bestuurders, positieve en negatieve gevoelens bij leerkrachten teweegbrengen.

Emoties openbaren zo veel over de identiteit van een persoon en de wijze waarop hij de omgeving percipieert en erin handelt. Shapiro (2010) bevestigt het belang van de emotionele identiteit van de leerkracht. Ze koppelt haar bevindingen aan de studies van Reio (2005) en Zembylas (2003) en identificeert drie sleutelementen. Vooreerst zijn emoties een significante factor in de percepties en interacties van leerkrachten met leerlingen, collega's en andere belanghebbenden. Vervolgens zijn emoties en professionele identiteit beiden dynamisch, onderling gerelateerd en vertegenwoordigen ze een multidisciplinaire insteek voor het begrijpen van het handelen van leerkrachten. Ten laatste verduidelijkt de studie van Shapiro (2010) hoe spanningen tussen intellectuele belangen van leerkrachten en hun emotionele respons bijdragen tot een gevoel van machteloosheid. Schauffeli & van Rhenen (2006) affirmeren in hun studie de mediërende rol van emoties in werkgerelateerd welbevinden, negatieve emoties spelen een rol in een uitputtingsproces en positieve emoties in een motivatieproces.

Een belangrijk deel van het leerkracht zijn is het ervaren en beheren van sterke emoties. Zembylas (2003) profileert de sleutelrol van emoties in de constructie van identiteit en het sturen van het

handelen van individuen. Hoewel leerkrachten hun oorspronkelijke enthousiasme is beïnvloed door de beoordeling van een doorlichting engageren ze zich toch in zingeving van de verwachte veranderingen, ondanks de negatieve emoties (Schmidt & Datnow, 2005).

Omwille van de emotionele investering in hun beroep ervaren leerkrachten een reeks negatieve emoties wanneer de controle van lang gekoesterde principes en praktijken wordt betwist (Woods, 1996; Kelchtermans, 1996). Emoties zijn in het bijzonder slopend wanneer externe verbeteringen worden opgelegd die de morele doelen van leerkrachten ondermijnen of onderwaarden (Nias, 1991). Wanneer het oordeel van een doorlichting gepaard gaat met conflict en dubbelzinnigheid dan zijn intense negatieve emoties dikwijls een gevolg (Schmidt & Datnow, 2005). Schmidt & Datnow (2005) identificeren uitgesproken emotionele reacties wanneer verwachtingen tegenover de eigen lespraktijk van leerkrachten wijzigen.

Bij negatieve emoties, specifiek naar aanleiding van een externe inspectie, zien we stress en angst als steeds terugkerende verschijnselen. Stress is een zekere mate van spanning die individuen ervaren als reactie in een bepaalde situatie. Positieve stress kan motivatie en prestaties bevorderen, maar stress wordt problematisch als het leidt tot negatieve emoties volgens Kyriacou (zoals geciteerd in Perryman, 2007). Negatieve en/of traumatische situaties kunnen problematische emoties als stress, angst en gevoelens van onrust oproepen als resultaat van zowel sociale als psychologische krachten (Carlyle & Woods, 2004). Dunham (1984) hanteert volgende definitie voor stress bij leerkrachten: een proces van gedragsmatige, emotionele, mentale en fysieke reacties veroorzaakt door aanhoudende, toenemende of nieuwe spanningen die aanzienlijk groter zijn dan de beschikbare strategieën en hulpmiddelen om ermee om te gaan. Deze definitie bevat het bredere relationeel concept dat de uitkomsten beschrijft van de interactie tussen toenemende eisen in de omgeving en in het individu. Bovendien wordt het lerarenberoep ervaren als een beroep met stress en hoge werkdruk (Ballet, 2007), die nog wordt geïntensifieerd in de huidige context van het onderwijs (Kelchtermans, 2012), wat de aandacht in research naar emotionele belasting (Vandenberghe & Huberman, 1999) of naar onzekerheden in contexten van onderwijsvernieuwing (van den Berg, 2002; Van Veen, 2005) illustreert.

Nochtans zijn emoties belangrijke positieve bronnen voor motivatie, veerkracht, volharding en jobtevredenheid van leerkrachten (Day & Chi-Kin Lee, 2011; Kelchtermans, 2009). Zij voelen trots in hun professionaliteit en demonstrenen een hoge betrokkenheid naar hun leerlingen en hun job. Darby (2008) beschrijft hoe leerkrachten opgetogen en verrukt reageren op successen van leerlingen en fier zijn op hun eigen aandeel hierin. Carrinus et al (2012) bevestigen dat een hoge mate van

betrokkenheid en positieve motivatie leerkrachten inspireert en hun beroepstevredenheid begunstigt. Dat de emotionele toewijding van leerkrachten hun professionele evolutie bepaalt is mooi geïllustreerd in de longitudinale studie van Mulholland en Wallace (2012).

Onderwijzen is een zaak van emoties. Leerkrachten uit de studie van Nias (1989) tonen 'een passie voor lesgeven' en beantwoorden haar vragen eerder op affectieve dan op cognitieve wijze. Dit beziend engagement van leerkrachten bewijst dat ze persoonlijk investeren in hun job, met als logisch gevolg dat een bedreiging hiervan hevige emotionele consequenties met zich meebrengt. Het zal van leerkrachten emotionele inspanningen vergen om de emoties geassocieerd met een doorlichting te managen en zinvol te vertalen in hun interventies volgend op de evaluatie.

## 2.2 Leerkrachtenidentiteit en zelfverstaan

Beijaard (1995) definieert de identiteit van een individu als wie of wat iemand is. Dit drukt zich uit in de verschillende meningen die mensen aan zichzelf toekennen of in de opvattingen door anderen aan hen toegeschreven. Leerkrachten ontlenen 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 et al. 2000). Deze benadering beschouwt uiterlijke kenmerken 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. Kelchtermans (1994) geeft bijgevolg de voorkeur aan *professioneel zelfverstaan* en verwijst hierin naar het geheel van opvattingen en representaties van een leerkracht over zichzelf. Deze omschrijving onderscheidt vijf componenten.

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 *zelfwaardegevoel*, de tweede en tevens evaluatieve component.

Deze 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 en kan evolueren in de tijd (Rots, Kelchtermans & Aelterman, 2012).

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.

Deze benadering duidt zowel het individuele proces van het leren kennen en begrijpen van zichzelf alsook het product van dit begrijpen, namelijk een opvatting over zichzelf, zijnde een impliciete persoonlijkheidstheorie. Kelchtermans (2009) neemt in het zelfverstaan als leerkrachtenidentiteit expliciet de persoonlijkheid van de leerkracht op. Leerkrachten bouwen een *subjectieve onderwijstheorie* op over hoe ze bepaalde beroepstaken best vormgeven (Kelchtermans, 2012). Deze vormen samen met hun zelfverstaan het persoonlijk interpretatiekader, waardoor leerkrachten hun concrete beroepssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen (Kelchtermans, 2009; van den Berg, 2002).

De identiteit van leerkrachten is beïnvloed door externe (beleid), interne (schoolorganisatie) en persoonlijke ervaringen uit het verleden en het heden en bijgevolg niet steeds stabiel. Leerkrachten omschrijven zichzelf niet enkel door eerdere en huidige identiteiten, beschreven als persoonlijke en sociale geschiedenis, maar ook door hun overtuigingen en waarden rond het soort leerkracht dat ze hopen te zijn in de onvermijdelijk veranderende, politieke, sociale, institutionele en persoonlijke omstandigheden (Day et al, 2006). Onderzoek onthult derhalve verschillende doch gerelateerde opvattingen rond leerkrachtenidentiteit. Akkerman en Meijer (2011) illustreren ook de dynamiek van de professionele identiteit; identiteit bestaat uit subidentiteiten, is niet vast en verschuift tussen verschillende momenten en contexten. Ze tonen de sociale aard van leerkrachtenidentiteit en halen de dubbelzinnigheid ervan aan in drie dimensies: veelheid en eenheid, discontinuïteit en continuïteit en de sociale en individuele dimensie. De verschuiving van identiteit is vooral interessant in wat er wijzigt en wat de richting hiervoor bepaalt, de sociale aard is te beschouwen als contextvariabele die een impact heeft op het handelen van een persoon. Deze bevindingen bundelen ze in hun definitie van leerkrachtenidentiteit als een voortdurend proces van onderhandelen en met elkaar in verband brengen van een veelheid van ik-posities op zo'n wijze dat een min of meer coherent en consistent zelfgevoel wordt bekomen (Akkerman & Meijer, 2011). Voor het psychologisch welzijn van het individu is een zekere persoonlijke continuïteit, een kernidentiteit, de basis voor een constitutief zelfgevoel als persoon.

Het onderscheid tussen persoonlijke en professionele identiteit verdwijnt, wat een leerkracht probeert te bereiken in zijn job en wat hij als relevant beschouwt voor zijn beroep is een deel van zijn gehele persoonlijke zijn. Dit maakt het voor onderzoekers mogelijk om leerkrachtenidentiteit te bestuderen als een zaak van de leerkracht als actieve participant met een specifieke identiteit op een gegeven moment in een specifieke context, betekenisvol vanuit het verleden en transcendent en herkenbaar doorheen de tijd (Akkerman & Meijer, 2011).

### 2.3 Emoties, schoolevaluatie en leerkrachtenidentiteit

Binnen de context van huidig onderzoek betekent dit dat emoties en leerkrachtenidentiteit mee determineren of het oordeel van een doorlichting door leerkrachten zal worden aangenomen, aanvaard of verworpen. Elke beslissing, actie en reactie van leerkrachten volgend op de beoordeling van de doorlichting met de daaropvolgende emoties, impliceert keuzes van leerkrachten, keuzes die zich situeren in persoonlijke en professionele spanningsvelden. Beijaard et al. (2000) verduidelijken dat de perceptie die leerkrachten hebben over hun eigen professionele identiteit een impact heeft op hun effectiviteit en professionele ontwikkeling alsook op hun vaardigheid en bereidheid om te gaan met onderwijsveranderingen en het implementeren van vernieuwingen in de eigen onderwijspraktijk. De wijze waarop en de mate waarin het oordeel van de doorlichting wordt ontvangen, aangenomen en vervolgens al dan niet aangehouden, zal niet enkel worden beïnvloed door het emotionele zijn van leerkrachten maar zal ook een invloed uitoefenen op hun professioneel zelfverstaan.

De emoties die een schoolevaluatie met zich meebrengt vormen een struggle voor de betrokken leerkrachten. Zij die hun job van dichterbij bekijken ervaren in hun confrontatie met het oordeel van een doorlichting twijfels, dilemma's en onzekerheden in hun zelfbeeld. Hermans en Hermans-Konopka (zoals geciteerd in Ackerman & Meijer, 2011) introduceren het concept van positieve desintegratie, waarbij ze verwijzen naar het bestaan van een crisis als mogelijkheid voor progressie- of depressiebewegingen in de integratie van de verschillende ik-posities binnen de leerkrachtenidentiteit. De spanningen die leerkrachten ondervinden leiden zo tot de groei of de ontwikkeling van de persoonlijkheid door het herdefiniëren van bestaande of het creëren van nieuwe ik-posities. Door de zingeving aan soms concurrerende perspectieven, verwachtingen en rollen met dewelke leerkrachten worden geconfronteerd en waaraan ze zich moeten aanpassen, ontwikkelen leerkrachten hun professionaliteit (Beijaard et al. 2004). Het managen van 'critical incidents' en trends die bedreigend zijn of die dienen beheerd te worden is gerelateerd aan de identiteit van de leerkracht en de reconstructie ervan indien nodig. De afwisselingen in het professioneel en

privéleven van leerkrachten en de strategieën door hen aangewend om met spanningen om te gaan bepalen hun individuele identiteit. Dit kan beurtelings een direct of indirect, positief of negatief effect op leerlingen hebben.

Een positief gevoel van identiteit is essentieel voor de eigenwaarde en de zelfeffectiviteit van leerkrachten en voor de betrokkenheid en de passie voor onderwijs (Day, 2004). Evaluatiesystemen die een idee van leraarschap vooropstellen dat verschillend of tegengesteld is aan de taakopvatting van leerkrachten hebben een invloed op het zelfwaardegevoel en de beroepsvoldoening van leerkrachten (Kelchtermans, 1994, 2009). Leerkrachten voelen zich in vraag gesteld wanneer hun overtuigingen worden beoordeeld en voelen zich als persoon en professional bekritiseerd. Dit oordeel staat tegenover de beleving van hun taakopvatting. Leerkrachten zijn overtuigd van hun kerndoelen: het onderwijzen van theorie en het tegemoet komen aan de sociale en emotionele elementen van de ontwikkeling van leerlingen. Hun engagement betreft mensen, de jongeren die zijn toevertrouwd aan hun zorg. Deze leerkrachten waarderen en investeren in de connectie met hun leerlingen en zien deze betrokkenheid als sleutel tot toename in leerbetrokkenheid en prestaties van leerlingen (Lasky, 2005). Hun meer humanistische visie op onderwijs, hun zorgzame oriëntatie en persoonlijke betrokkenheid naar leerlingen illustreren dat emotionele inspanningen een belangrijk aspect vormen in de onderwijsrealiteit (Isenbarger & Zembylas, 2006). De eisen van een doorlichting stroken niet steeds met de persoonlijke en emotionele keuzes van leerkrachten. De hogere morele doelen van leerkrachten en hun taakopvatting worden bedreigd door de nieuwe verwachtingen die focussen op schoolverbetering en leerlingenprestaties.

'Critical incidents' tonen dat leerkrachten zich vaak machteloos, bedreigd en in vraag gesteld zien door anderen zonder zich te kunnen verdedigen. Ze ervaren daarbij dat ze processen en taken waarvoor ze zich verantwoordelijk voelen niet volledig controleren. Deze kwetsbaarheid wordt volgens Lasky (2005) best gezien als een emotionele ervaring met verschillende facetten. Dit kan een ervaring van openheid en vertrouwen zijn, maar kwetsbaarheid kan zich ook ontwikkelen in gevoelens van machteloosheid, verraad of weerloosheid in een situatie van hoge ongerustheid of angst. Kritische gebeurtenissen werken als '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 (Lasky, 2005). Leerkrachten voelen zich in vraag gesteld qua professionele identiteit en morele integriteit, waardoor belangrijke werkcondities worden gehinderd en hun jobmotivatie wordt bedreigd. Kelchtermans (2005) linkt de ervaring van kwetsbaarheid aan de identiteit van de leerkracht en identificeert de context, de omgeving en het sociale en culturele klimaat in de school

als mediërende factor. Deze socioculturele benadering kadert binnen een complexe dynamiek waarin leerkrachten persoonlijke en professionele eigenschappen construeren en zingeven aan structurele en culturele onderwijspraktijken. Bovendien draagt ze bij aan het interpreteren van leerkrachtenidentiteit en hun toekomstperspectief.

De verwevenheid tussen de morele verantwoordelijkheid tegenover leerlingen, het engagement en de betrokkenheid van leerkrachten en de technische keuzes en instrumentele aanpak gericht op het nastreven van externe vereisten confirmeert de spanningen tussen externe normen en persoonlijke en morele keuzes. Professionaliteit van leerkrachten zien we dan niet enkel 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 hierbij 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. Keuzes en emoties veronderstellen beslissingen van leerkrachten om de vereiste standaards te realiseren zonder voorbij te gaan aan de zorg voor hun leerlingen.

## 2.4 Leerkrachtenidentiteit, beleidsvoerend vermogen en schoolevaluatie

Een belangrijk element van de leerkrachtenidentiteit is toe te schrijven aan hun vorige en huidige schoolervaringen. Day (2006) citeert verschillende onderzoekers die bevestigen dat de schoolcultuur, de dynamiek en de organisatie van de school, de tevredenheid, het engagement en de motivatie van de leerkracht begunstigen of beperken en zijn professionele ontwikkeling beïnvloeden. Niet enkel de individuele leerkracht maar schoolelementen als leiderschap, klimaat en samenwerking blijken cruciale factoren voor scholen als lerende organisaties.

Het concept beleidsvoerend vermogen bevat deze elementen. Vanhoof en Van Petegem (2009) definiëren beleidsvoerend vermogen als volgt: 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. Beleidsvoerend vermogen is voor de school geen objectief op zich maar een middel om de kern van het bestaan van de school te realiseren, namelijk het leren van leerlingen. Om dit concept te concretiseren onderscheiden Vanhoof et al. (2010) acht indicatoren, waarvan er drie in huidig onderzoek worden beschouwd: 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. 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. *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.

Hargreaves (1994) onthult dat samenwerking en collegialiteit essentieel zijn voor de onderwijskwaliteit in scholen. In zijn studie verduidelijkt hij hoe in een 'collaborative culture' werkrelaties meestal spontaan, vrijwillig, ontwikkelingsgericht, doordringend en onvoorspelbaar zijn. Deze socioculturele benadering neemt anderen (individuen en groepen) in aanmerking als significant betekenisvol voor de leerkrachtenidentiteit omdat zij de individuele leerkracht motiveren tot handelen en zich te ontwikkelen in een bepaalde richting. Deze sociaalindividuele dimensie van identiteit integreert de wijze waarop het sociale het individuele perspectief omvat en hoe individuen de sociale dimensie in zich sluiten (Akkerman & Meijer, 2011). Een individu reageert en anticipeert op de (re)acties van anderen. Door de anderen mee te rekenen in de eigenheid van een individu en in de tegenstelling met anderen die deel uitmaken van wat je als individu niet bent, wordt duidelijk hoe de sociale omgeving een impact heeft op identiteit (Akkerman & Meijer, 2011).

Ehren en Visscher (2006) verhelderen hoe kenmerken van scholen doorwerken op de reactie van leerkrachten op de bevindingen van de inspectie. De schoolcultuur en de sociaalindividuele dimensie van de professionele identiteit zal bijgevolg essentieel zijn voor het handelen van leerkrachten in een setting van negatieve emoties.

## 3 Methodologie

Om de invloed van een doorlichting op emoties en professionele identiteit van leerkrachten te begrijpen opteerden we voor een kwalitatief onderzoeksopzet vermits we de betekenisgeving en de motieven van de betrokkenen, ingebed in hun natuurlijke setting, in beeld willen brengen. De beleving en de opvattingen van leerkrachten werden in deze studie onderzocht en het is hierbij belangrijk deze te interpreteren zoals de leraren er betekenis aan geven. Zoals in het theoretische gedeelte toegelicht zijn denkwijzen immers gebaseerd op een persoonlijk oordeel en op een eigen evaluatie. Dit vormt het persoonlijk interpretatiekader van leerkrachten dat functioneert als bril waarmee ze concrete werksituaties waarnemen, interpreteren, erover reflecteren en erin handelen (Kelchtermans, 2009). Met het kwalitatieve onderzoeksparadigma willen we via de rijke beschrijvingen van de leerkrachten, de complexe werkelijkheid rapporteren en interpreterend verklaren.

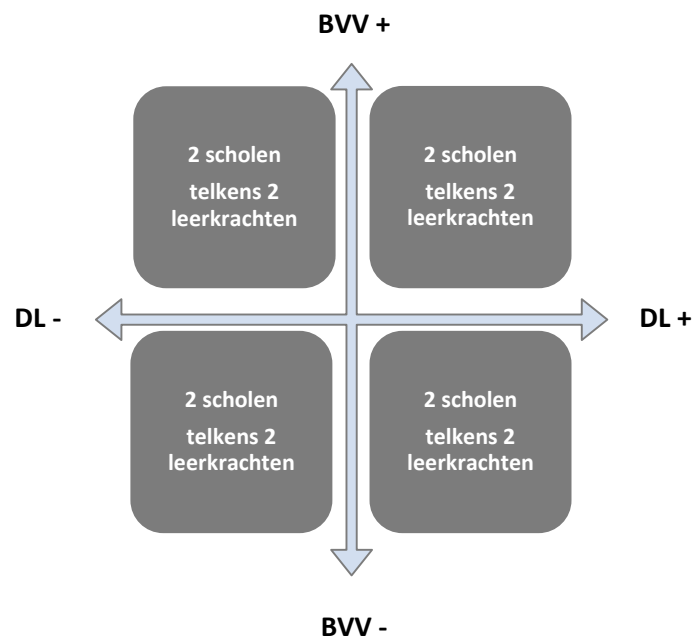
### 3.1 Dataverzameling

Om de onderzoeksvragen in dit onderzoek te beantwoorden kregen we de kans een steekproef te bepalen in de selectie van de scholen uit eerder kwantitatief onderzoek. De dataverzameling voor deze research situeerde zich binnen de scholen die reeds deelnamen aan een ruimer onderzoek in Vlaanderen naar de effecten van de doorlichting op een school. Tijdens deze bevragsperiode werden 54 secundaire scholen doorgelicht waarvan er 31 aan het kwantitatief onderzoeksluik meewerkten. We organiseerden een steekproefselectie in enkele stappen om te bepalen in welke secundaire scholen we telkens twee leerkrachten wilden bevragen. Hierbinnen kozen we voor casussen die variatie en contrast brengen om diverse opvattingen betreffende de scope van deze research te bestuderen.

Via 'purposive sampling' identificeerden we acht secundaire scholen met onderwijsvorm ASO op basis van de gegevens van de voornoemde studie. We opteerden voor eenzelfde onderwijsvorm om de homogeniteit in de steekproef te bewaken. Hierbij bevorderen we de betrouwbaarheid en de validiteit van de gelijkenissen en verschillen die we bestudeerden in de data. We selecteerden vier scholen die een gunstig advies behaalden en vier scholen die een 'beperkt gunstig' advies verkregen na het initiële doorlichtingsbezoek. Binnen deze twee groepen onderscheidde we doelgericht twee scholen die hoog scoorden op beleidsvoerend vermogen en twee scholen die laag scoorden.

De groep scholen 'laag BVV' verschilt significant ( $T = 6,701$ ;  $p < .001$ ) van de groep 'hoog BVV'. In figuur twee worden de scholen naar beide condities geordend in vier kwadranten. Deze voorstelling verheldert de steekproefsamenstelling.

Vervolgens vroegen we deze scholen hun medewerking te verlenen aan dit onderzoek en met twee leerkrachten eerste graad die zich in de focus van de doorlichting bevonden een gesprek te plannen. Één school was niet bereid deel te nemen en hiervoor werd een vervangschool gezocht die beantwoordde aan de vooropgestelde criteria.



*Figuur 2.* Voorstelling van de steekproef.

Binnen elke school werden doelgericht twee leerkrachten geselecteerd die lesgeven in de eerste graad, betrokken waren bij de doorlichting en die beschikbaar en bereid waren mee te werken aan de studie. Door respondenten te selecteren op basis van deze vooraf bepaalde criteria werd voldoende homogeniteit nagestreefd in de steekproef zodat onderlinge vergelijking van de respondenten zinvol was. Hoewel er telkens expliciet werd gevraagd naar leerkrachten eerste graad werd deze voorwaarde niet in elke school gerealiseerd. De effectieve steekproef bestaat zo uit dertien leerkrachten eerste graad, twee leerkrachten tweede graad en een leerkracht derde graad.

Vanuit de focus van de onderzoeksvragen naar de beleving van de leerkrachten, planden we semi-gestructureerde interviews met de respondenten. In een semi-gestructureerd interview zet de interviewer een algemene structuur op waarbij de hoofditems vooraf vastliggen (Cohen, 2007; Kvale, 1996). Op die wijze is het mogelijk om kwalitatieve informatie te verzamelen met voldoende

diepgang. Cohen (2007) presumeert 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 bepaalde zaken aankaarten.

De duur van de interviews varieerde van achtentwintig minuten minimum tot een uur en veertien minuten maximum met een gemiddelde duur van tweeënveertig minuten per interview. De interviewvragen peilden naar:

1. de ervaren emoties van leerkrachten voor, tijdens en na de doorlichting
2. de invloed van deze emoties en de effecten ervan op de leerkrachtenidentiteit, meer bepaald op de vijf componenten van het professioneel zelfverstaan (de motivatie, de taakopvatting, het zelfbeeld, het zelfwaardegevoel en het toekomstperspectief)
3. de invloed van een doorlichting op de beroepsbeleving van de respondenten vanuit hun persoonlijk interpretatiekader op de vijf componenten van hun professioneel zelfverstaan.

We spraken de leerkrachten het jaar na de doorlichting, wanneer ze al kennis hadden genomen van het doorlichtingsverslag en zich indien nodig voorbereidden op een opvolgingsdoorlichting. De interviews gingen door op de school van de respondent zelf. Bij de start van het interview stemde de betreffende leerkracht expliciet toe om een audio-opname van het interview te maken, waarbij we de anonieme verwerking van de data benadrukten. De interviews werden getranscribeerd en teruggekoppeld naar de leerkrachten zodat ze eventuele wijzigingen konden aanbrengen. We deden deze 'member-checking' en gingen nauwgezet om met de commentaren om de validiteit van de data te borgen.

Omdat we een rijke context wilden typeren registreerden we de bevindingen uit de informele contacten van de verscheidene bezoeken aan de scholen in een logboek. Dit logboek bevat ook wijzigingen, aanpassingen en onvoorziene beslissingen die we gedurende het onderzoek namen en beschrijft als het ware de weg die de we als onderzoeker volgden doorheen dit onderzoek. Deze opvolging ondersteunde de correcte afstemming van onze onderzoeksacties op de focus van de onderzoeksvragen gedurende de volledige research en bevorderde de betrouwbaarheid van het onderzoek (Mortelmans, 2007).

## 3.2 Data-analyse

Om de data-analyse te structureren en toegankelijk te maken, hanteerden we de computer-assisted tool Nvivo. De database bevat bovenstaande documenten van de dataverzameling (transcripties van interviews, synthesesdocumenten en 'field notes' van de onderzoeker) alsook het uiteindelijke onderzoeksverslag. Het is evident dat dit een hulpmiddel is en dat de verantwoordelijkheid van de eigenlijke analyses bij de onderzoekers zelf ligt (Yin, 2009).

De analyse van de verzamelde data gebeurde in fasen. De verticale analyse met als doel een synthesesdocument per respondent op te stellen, vormde de basis voor de horizontale analyse in de volgende fase. 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. Na de eerste interviews begonnen we met het uitrafelen van de gegevens in de data, betekenisvolle fragmenten werden aangeduid in de tekst en probeerden we passend te benoemen met een code. Verschillende fragmenten handelden vermoedelijk over hetzelfde aspect en kregen dan dezelfde code. Er kwamen meer codes. Sommige werden opgedeeld, andere werden verworpen. Zo ontstond een codeboom. Zowel inductief open als relationeel axiaal coderen verliep gelijklopend met de dataverzameling. Het open coderen bracht het onderwerp in kaart, terwijl we met het axiaal coderen categorieën bepaalden om het relevante onderzoeksmateriaal te groeperen. 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 synthesesdocument per respondent. Dit synthesesdocument is opgebouwd rond de eerste twee onderzoeksvragen gebaseerd op het voorkomen van de codes en vormt de structuur van ieder van de synthesesdocumenten per respondent.

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. De specifieke coderingen van de leerkrachten werden met elkaar vergeleken, systematische verschillen en gelijkenissen werden beschreven en zo kregen we een globaal zicht op het fenomeen. Hiervoor gebruikten we de techniek van de voortdurend vergelijkende analyse volgens een cyclisch repetitief patroon van lezen, interpreteren en controleren waarbij de volledige dataset voortdurend constant interpretatief werd gecheckt. Op basis van deze horizontale analyse onderscheidde we typologieën van reacties tussen de respondenten die bij de beschrijving van de resultaten de werkelijkheid op aanschouwelijke en sterk representatieve wijze schetsen.

Om de rapportage van de beleefde emoties adequaat te construeren, analyseerden we op gelijkaardige manier de samenhang tussen de gevoelens. Eerst bestudeerden we de diversiteit van de beleefde gevoelens verticaal. Een horizontale analyse van de emoties tussen de respondenten resulteerde vervolgens in categorieën die de dynamiek van de beleefde emoties bij een doorlichting weergeven.

Vervolgens onderzochten we hoe de beleving van de doorlichting werd beïnvloed door schoolorganisatorische factoren als beleidsvoerend vermogen en de eindevaluatie van de doorlichting, gekend en beschikbaar gesteld uit het voorgaande onderzoek. Om alternatieve verklaringen te toetsen bestudeerden we de relaties tussen de verschillen in leerkrachtentypes en de diverse karakteristieken van de school. Met behulp van de uitgebreide mogelijkheden aan 'queries' in Nvivo brachten we de bepaalde types leerkrachten in verband met de andere variabelen van de school en de beoordeling van de doorlichting. Deze interacties meenemen in de complexere analyses resulteerde in alternatieve of rivaliserende argumentatie voor het interpreteren van de data en leverde een bijkomende verduidelijking van de vaststellingen.

Op deze wijze ontwikkelden we een generieke analysestrategie, essentieel voor een degelijke analyse van de dataset.

## 4 Resultaten

In wat volgt bieden we een antwoord op de drie vooropgestelde onderzoeksvragen. Door verschillende aspecten van de doorlichting als professionele ervaring te determineren in de diepteanalyse onderscheiden we typologieën tussen de respondenten om de voorstelling van de realiteit te kenmerken. Eerst omschrijven we de wijze waarop leerkrachten een doorlichting emotioneel beleven. Dan beschrijven we de samenhang tussen de emoties bij een doorlichting en de invloed ervan op de professionele identiteit van leerkrachten. Tot slot bestuderen we of schooleigen factoren en het advies van de inspectie de beleving van een doorlichting voor een leerkracht mediëren.

De wijze waarop de leerkrachten de doorlichting ervaren en zin geven maakt een sprekende distinctie in vier types mogelijk. We identificeren in de bevroegde aspecten bij de respondenten dezelfde gelijkenissen en verschillen die we kunnen groeperen. De typologie onderschrijft de beleving van de leerkrachten sterk en realiseert zo een heldere voorstelling. Daarom diepen we de profielen vanuit elke onderzoeksvraag verder uit, telkens in de bijhorende paragraaf.

Inleidend stellen we de vier types leerkrachten naar reacties op een doorlichting kort voor. In de groep leerkrachten die de doorlichting positief ervaren onderscheiden we een eerste type leerkrachten die op vrij rustige manier reageren op de doorlichting en bevestigd zijn in hun professionele identiteit. We benoemen ze als ‘zelfbewuste’- leerkrachten. Een tweede type omschrijven we als ‘actiegerichte’- leerkrachten. Voor hen brengt de doorlichting een piek van diverse emoties met zich mee die hen activeert. De andere leerkrachten zien de doorlichting als een negatieve ervaring, onder hen onderscheiden we eveneens twee types naar reacties op een doorlichting. De ‘geschrokken’- leerkrachten die vanuit de negatieve gevoelens gedreven doorzetten. Ze geloven in hun kwaliteiten als lesgever, vernieuwen hun visie op inspectie en passen zich toekomstgericht aan. De ‘verslagen’- leerkrachten blijven echter worstelen met de frustraties naar aanleiding van de doorlichting.

Alle door de respondenten beschreven emoties en invloeden op de professionele identiteit uit de data passen adequaat in deze typologieën. De gelijkenissen bij de leerkrachten van het ‘zelfbewuste’ en het ‘actiegerichte’- type spreken evident uit de data. En hoewel de beleving van de doorlichting niet helemaal overeenstemt, is dezelfde ‘geschrokken’ reactie van de leerkrachten uit dit type en de vergelijkbare impact van de doorlichting op hun professionele identiteit overtuigend. Bij de leerkrachten met de ‘verslagen’ reactie is er enige variatie in ervaring tussen de respondenten maar

is de overeenstemming naar de bestudeerde aspecten een bekrachtiging om deze leerkrachten samen te beschouwen.

#### 4.1 Emoties ervaren bij een doorlichting door leerkrachtentypes

De diepte-interviews leveren 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 intensiteit naarmate ze inwerken op de professionele competenties van de leerkrachten. Beide aspecten zijn opgenomen in de onderscheiden profielen, een matrix maakt de bevindingen aanschouwelijk.

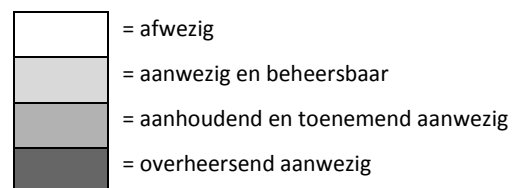
In onderstaande tabel (Figuur 3) wordt voor de vier typologieën de dynamiek van de ervaren emoties bij een doorlichting weergegeven. Hierin expliciteren we de persoonlijke interpretatie naar aanwezigheid en intensiteit van hun beleefde gevoelens zoals beschreven in de diepte-interviews. Of en hoe intens de verschillende leerkrachtentypes bepaalde emoties en hun consequenties rapporteerden wordt getoond naarmate de cel donkerder kleurt.

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.

Daarna betreft het de gevoelens die aanhouden, toenemen en zich meermaals herhalen. Ze leiden tot twijfels, vragen en reflectie of tot een verhoogde staat van paraatheid die aanhoudt en een stimulerende drive inhoudt.

Het donkerste grijs markeert geconsolideerde gevoelens die sterk overheersend aanwezig zijn, leerkrachten bezitten geen of onvoldoende hulpmiddelen of strategieën om ze te beheersen.





Typologie naar reacties bij leerkrachten	Zelfbewuste	Actiegerichte	Geschrokken	Verslagen
<b>Respondenten</b>	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
<b>Emoties per moment</b>				
Voor				
Tijdens				
Na				
<b>Positieve emoties</b>				
Bevestiging, trots, tevredenheid				
Energie, inspiratie, enthousiasme				
Geruststelling				
Activerende stress				
<b>Negatieve emoties</b>				
Spanning, onrust, stress				
Frustratie, boosheid				
Ontmoediging, ontgoocheling				
Vermoeidheid				

Figuur 3 Aanwezigheid en intensiteit van beleefde gevoelens van leerkrachten bij een doorlichting.

### Zelfbewuste reactie

De 'zelfbewuste'- leerkrachten ondervinden slechts een beperkte emotionele belasting naar aanleiding van de doorlichting. De aanlooperperiode passeert vlot, er is bij sommigen enige drukte en spanning bij de voorbereidingen maar het nodige zelfvertrouwen maakt dat positieve gevoelens overheersen. Vanuit de recent ingevoerde leerplannen en bijhorende voorscholingstrajecten voelen deze leerkrachten zich optimaal voorbereid om aan de verwachtingen van een doorlichting te voldoen. Het bezoek van de doorlichting verloopt probleemloos en eventuele zenuwachtigheid voor het bijwonen van enkele lessen maakt snel plaats voor enthousiasme naar aanleiding van de interesse of positieve feedback van de inspecteurs. Jacqueline vertelt: "... maar na vijf minuten ben je dat vergeten en dan denk je die zitten daar niet meer, en dan doe je gewoon zoals je altijd bezig

bent”. De gunstige beoordeling achteraf is de 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 ook” [Jacqueline].

### **Actiegerichte reactie**

Stress, omschreven als gezonde stress volgens sommigen en spanning of ongerustheid volgens anderen, activeert de ‘actiegerichte’- leerkrachten bij de voorbereidende interventies naar aanleiding van de doorlichting. Een fragment uit de verticale analyse van het interview met Nadine illustreert haar wisselende gemoedsstemmingen:

*Nadine hoopte de doorlichting vanuit een open houding te ontvangen maar kon dit niet op een rustige manier realiseren. De adrenaline ervaren bij de doorlichting motiveert haar om goed te presteren als leerkracht. De periode voor de doorlichting heeft Nadine ervaren als gespannen, gestresseerd en hectisch, vooral omdat je je als collega laat opjatten door mekaar. Gevoelens van angst voor een negatieve evaluatie speelden vaak in haar gedachten. De week van de doorlichting was een vervelende periode, met een mix van emoties. Persoonlijke informele bevestiging naar haar didactische aanpak en frustraties betreffende de evolutie in haar huidige lesaanpak en de focus van de doorlichting op voorgaande jaren zorgen voor extreme nervositeit die week. Ook na de doorlichting beleeft ze gemengde gevoelens. Enerzijds trots en blijheid omwille van de persoonlijke bevestiging van de eigen didactische aanpak en anderzijds ontgoocheling en frustratie voor het niet voldoen van de derde graad. Ze voelt zich als leerkracht ook teamlid van de vakgroep... [Nadine, verticale analyse p. 1]*

Energiek tot enthousiast engageren deze leerkrachten zich voor het bijkomende extra werk met het oog op een positief resultaat. Ook 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 voelden zich onzeker in de contacten met de inspecteurs en angstig voor hun oordeel. Ook Nicky rapporteerde 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 goe... ” [Nicky]. De positieve beoordeling nadien brengt wel bevestiging en opluchting en inspireert om werkpunten met enthousiasme aan te pakken. Hoewel de doorlichting enige vermoeidheid impliceert, bezorgt de piek van emoties de leerkrachten een extra drive gedurende de hele periode eraan gelinkt. Allen rapporteerden dat de beleefde spanningen nog enige tijd bleven nazinderen.

### **Geschrokken reactie**

Vanuit een open, eerder ontvankelijke houding verwachten de ‘geschrokken’- leerkrachten feedback van de inspecteurs. Tijdens het doorlichtingsbezoek bekrachtigen positieve reacties op de klaspraktijk hun functioneren:

*Ze is heel vaak komen kijken en dus gelijk ik dat ik daarjuist aangaf heeft zij 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 da kwam bij mij als nen donderslag bij heldere hemel. [Maxine, 107-111]*

De gevolgen van de (gedeeltelijk) ongunstige beoordeling zijn echter zo ingrijpend dat ontgoocheling, vermoeidheid, frustratie en aanhoudende spanning overheersen. Deze emoties worden zo belangrijk voor deze respondenten omdat ze interveniëren met voor deze leerkrachten essentiële en specifieke karakteristieken van hun beroep. Tati en Maxine voelen zich 'veroordeeld' op de minder noodzakelijke aspecten van de job en ontdaan door het verregaande belang van de administratieve opvolging. Voor Tati komt daar de ongerustheid bovenop om tijdig recht te trekken wat bij een ondertussen afwezige leerkracht als onvoldoende is beoordeeld. Hun plezier in het lesgeven en de contacten met de leerlingen stimuleren hen om de negatieve ervaring te relativieren, er lessen uit te trekken en door te zetten.

### **Verslagen reactie**

Voor de 'verslagen'- leerkrachten is de doorlichting een negatieve beleving gekenmerkt door blijvende frustratie en intense ontgoocheling. De doorlichting is een controle-organisme 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:

*Ge moet u precies langs alle kanten 100 keer bewijzen en waarom dit en waarom dat en doe je dat en waar heb je dat dan gedaan en waar heb je die stomme doelstelling of weet ik veel wat dan bereikt en ge zoiets hebt van... maar man toch laat me gewoon met rust, ik doe gewoon mijn best. [Clara, 58-61]*

Er overheerst bij hen frustratie en angst om persoonlijk te falen. De reden van deze mislukking ligt volgens deze leerkrachten echter niet bij henzelf maar in de geschetste context. Hoewel ze de negatieve evaluatie als een aanval op hun individu beschouwen wijzen ze elke persoonlijke verantwoordelijkheid erin af. De kritiek ontmoedigt en demotiveert hen zo erg dat enkele van deze leerkrachten zich na de doorlichting ziek melden, anderen omschrijven depressieve stemmingen:

*... euhm ik heb dat vorig jaar als heel slecht ervaren en ik denk dat ik vorig jaar 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. Ja. [Nele, 50-54]*

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.

## 4.2 Emoties bij en invloeden van een doorlichting op de professionele identiteit

De interviews verduidelijken dat het hele gebeuren van een doorlichting en de wijze waarop leerkrachten de feedback ervan ontvangen en begrijpen in min of meerdere mate emoties veroorzaakt die hun professioneel zelfverstaan beïnvloeden. Emoties onthullen veel over de identiteit van een persoon en verhelderen hoe men als individu evolueert. Evenzeer blijkt dat de leerkrachten uit dit onderzoek vooraf een bepaalde attitude tegenover de doorlichting hebben. Toch is niemand van hen echt zeker wat te verwachten van de schoolinspectie. De persoonlijke visie van de respondenten bepaalt mee hoe zij de gegevens van een doorlichting verstaan en of deze waardevolle feedback opleveren voor hen. De interpretatie van de geëvalueerde topics door de leerkrachten influenceert als dusdanig hun professionele identiteit. De verschillende opvattingen van leerkrachten, die deel uitmaken van hun persoonlijk interpretatiekader en de samenhang met de componenten van het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 1994) worden meegenomen in de bevindingen om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden. Vanuit de vier typologieën lichten we de samenhang toe tussen de emoties beleefd bij en de invloed van een doorlichting op de professionele identiteit van leerkrachten.

Onderstaande matrix illustreert de emoties bij en de impact van een doorlichting met betrekking tot de componenten van het professioneel zelfverstaan voor de vier typologieën. De grijstinten tonen de beleving van de emoties zoals in figuur drie. De pijlen verduidelijken of leerkrachten deze invloed positief of negatief ondervinden. Indien er geen pijlindicatie is heeft de gemoedstoestand van de respondenten een invloed die niet uitgesproken positief of negatief is op die bepaalde component van het professioneel zelfverstaan. Deze samenvattende tabel (Figuur 4) verheldert de beschouwing van deze resultatensectie.

<b>Emoties bij en invloeden van een doorlichting op professioneel zelfverstaan</b>	<b>Zelfbewuste reactie</b>	<b>Actiegerichte reactie</b>	<b>Geschrokken reactie</b>	<b>Verslagen reactie</b>
<b>Componenten van professioneel zelfverstaan</b>				
Zelfbeeld				
Zelfwaardegevoel	↗	↗	↘	↘
Taakopvatting		↗	↘	↘
Beroepsmotivatie	↗	↗		↘
Toekomstperspectief		↗		↘

*Figuur 4.* Aanwezigheid van emoties bij en invloed van de doorlichting op het professioneel zelfverstaan.

### **Zelfbewuste reactie**

Voor de 'zelfbewuste'- leerkrachten betekent de emotionele beleving van een doorlichting een positieve bevestiging van hun professioneel zelfverstaan. De emoties bevorderen en bevestigen hun beroepsmotivatie en zijn een belangrijke stimulans voor de toekomst. De bekrachtiging van de doorlichting doet deugd en begunstigt hun zelfwaardegevoel:

*Ja da's heel plezant he zowel voor uw eigen zelf omda ge dan toch bevestigd wordt in hetgeen wa da ge doe dat dat goed is, die bevestiging heb je dan toch wel nodig het is nie zo da ge die vaak krijgt in het onderwijs he. [Martine, 141-143]*

De verwachtingen die ze hebben tegenover de schoolanalyse van de inspectie sluiten adequaat aan bij de realiteit van de doorlichting. Gesterkt door de samenwerking als team en geschoold door de leerplananalyse van de nieuwe leerplannen bezitten ze reeds een sterk vakdossier dat de administratieve voorbereidingen naar aanleiding van de doorlichting ondersteunt. Zowel Veerle, Martine, Jacqueline als Leen lichten toe hoe ze vanuit de bijscholingen rond de nieuwe leerplannen hun didactische aanpak reeds hebben aangepast. Ze veronderstelden dat hun werkwijze aan de verwachtingen van een doorlichting beantwoordt. De werkpunten die ze meekrijgen sluiten aan bij hun persoonlijke inzichten op de klaspraktijk en op onderwijsvernieuwing. Ze krijgen tips rond het evalueren van attitudes, individueel remediëren van leerlingen, het argumenteren van clausuleringen bij attesten en het zichtbaar maken van hun vak in de klas. Deze raadgevingen sluiten aan bij hun doelen en worden bijna onmiddellijk bediscussieerd met vakcollega's, geïmplementeerd en opgevolgd. Martine en Veerle bijvoorbeeld passen de tips rond het evalueren in hun lessen meteen toe, testen verschillende alternatieven hiervoor uit en delen hun ervaringen met de vakcollega's. De inmenging door de doorlichting in de praktijk van hun job bestendigt dus de taakopvatting van deze leerkrachten, versterkt hun zelfwaardegevoel, bekrachtigt de continuïteit in hun motivatie en beïnvloedt hun toekomstperspectieven niet. Als dusdanig blijft de invloed van de doorlichting op hun leerkrachtenidentiteit 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 taken aan te pakken om hun prestaties te optimaliseren. Zenuwachtigheid en nieuwsgierigheid naar de resultaten van de evaluatie motiveren deze respondenten tot constructieve samenwerking in de vakgroep. 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 zoekend zijn naar een evenwicht tussen het lesgeven en de administratieve taakbelasting. De doorlichting betekent als dusdanig een verruiming in hun

taakopvatting. De 'actiegerichtte'- leerkrachten engageren zich onder andere in doorgedreven leerplanstudie, overleg, administratieve opvolging en verantwoording in de vakgroep. Hoewel zulke taken voor hen niet rechtstreeks bijdragen tot de essentie van het lesgeven ervaren ze deze toch als zinvol:

*... ja ... dat dat ik mijn leerplan bijna vanbuiten ken. Mijn collega's moesten er ongelooflijk mee lachen 't was gelijk ne cursus .... da ne student moe leren me 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 allé didac, allé ik voel mij mij sterker en steviger ... geschoold hee. [Nadine, 482-488]*

De aanmoediging van de doorlichting om hun vak binnen de school te profileren vanuit de samenwerking van een team leerkrachten stimuleert de investering in vakgroepwerking. Els merkte op dat "de doorlichting daar ook positief soelaas in heeft gebracht dat je voor je vak ... samen moet zien hoe dat aan te pakken, dus dat het niet zo'n eenmansverhaal meer is".

De hernieuwde aandacht voor de leerplannen sterkt hen inhoudelijk en motiveert hen de aandachtspunten van de inspecteurs, bijvoorbeeld rond leertips voor leerlingen, te integreren in de lessen:

*Eu ja bijvoorbeeld van die leerbegeleiding ik vind ook ik doe dat heel veel en ik geef heel veel tips maar ik doe dat sindsdien veel explicieter of veel bewuster van dat nog eens bijvoorbeeld aan bord of in een PowerPoint te zetten bijvoorbeeld met de werken start je dat zo op en als die stap nog niet voltooid is heeft het geen zin om naar het volgende te gaan, allé bij manier van spreken ik probeer dat nu veel plastischer en explicieter te doen sindsdien omdat ik toen tijdens die vakantie echt gereflecteerd heb van hoe en waar breng ik dat onder, waarom en welke logica zit daar achter van mij uit en dat geprobeerd om nog meer expliciet te maken. [Els, 207-214]*

Nicky en Tim benadrukken eveneens hoe de doorlichting hen aanzet 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.

Vooraf de periode voor en tijdens de doorlichting is emotioneel geladen en stelt het zelfwaardergevoel 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 herfstvakantie voorafgaand aan de doorlichting besteedden aan het bevragen van zichzelf als leerkracht. De haalbaarheid van de werkpunten nadien maakt dat de bijhorende spanningen van die aard zijn dat ze een aanmoediging vormen. Zo betekent het goede gevoel van Ellen bij het toepassen van de tips een stimulans: "t' is een beetje anders werken, maar 't is wel een leuke manier van werken" [Ellen]. Op die manier beïnvloeden de doorleefde gevoelens de jobmotivatie en vormen ze een energiebron voor de toekomst. Hun zelfbeeld en zelfwaardergevoel als leerkracht is gesterkt door de positieve bevestiging en bevoordeelt hun zelfvertrouwen en finaal ook hun professioneel zelfverstaan.

## Geschrokken reactie

De invloed van een doorlichting op het professioneel zelfverstaan van de 'geschrokken' - leerkrachten wordt bepaald door de specificiteit van de consequenties volgend op de beoordeling. Hoewel ze zich gesterkt voelen in hun zelfbeeld vanuit hun expertise en gewaardeerde aanpak in de lessen worden ze geconfronteerd met de beperkingen van de administratieve bewijs- en taaklast bij een externe evaluatie. Deze condities beïnvloeden hun toekomstig handelen op verschillende wijze. De ene leerkracht wordt 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 verbeteringsacties:

*Tati krijgt grotendeels de opdracht van de vakcollega die afhaakt na de doorlichting. Ze investeert in actieplannen, vorderingsfiches en ontelbare vergaderingen met vakcollega's en pedagogische begeleiders. Het lesgeven wordt voor haar herleid tot ¼ van haar job. Na een trimester van het nieuwe schooljaar laat ze een aantal uren en de andere vakken van haar opdracht vallen om volledig in te zetten op de werkpunten voor haar vak. Ze waakt erover dat ze haar leerlinggerichtheid niet laat verdrukken door de bijkomende administratie en de verhoogde focus op de theorie als gevolg van de doorlichting. Ze probeert de zaken te relativeren en vindt goed lesgeven belangrijker dan de administratie. [Tati, verticale analyse, p. 1]*

Maxine moet omgaan met een onvoldoende voor haar vak omwille van het niet behalen van enkele leerplandoelen en voorziet een andere aanpak voor een volgende doorlichting. De perceptie op hun taakopvatting wordt hierdoor behoorlijk uitgedaagd, hun overtuigingen over goed onderwijs liggen immers in hun verantwoordelijkheden tegenover de leerlingen. De leerlingen en de klaspraktijk zijn daarenboven hun belangrijkste bron voor hun beroepsmotivatie: "nu ik geef heel graag les, dat is mijn geluk geweest en die leerlingen maken ook dat ge dat graag doet" [Maxine].

Deze respondenten nemen naar aanleiding van de emoties doorgemaakt na de doorlichting gevolgtrekkingen voor de toekomst. Hun motivatie en engagement voor de klaspraktijk en hun leerlingen zijn niet beproefd door emoties bij de doorlichting. Wel willen ze een volgende evaluatie positief kunnen doorstaan. Maxine en Tati zijn beiden zelfbewuste leerkrachten die ook in hun lespraktijk positief zijn bevestigd door de inspecteurs, toch kampen ze nu met een slechts beperkt gunstige beoordeling. De emoties volgend op die evaluatie komen hard aan:

*Ik kreeg echt gewoon een klets met de vlakke hand recht in mijn gezicht ... Ja, ja terwijl in eerste instantie ... in eerste instantie wil je gewoon met de boeken smijten, wilde gewoon zeggen van ...ik euh ik doe da vak doodgraag, ik vind als die mannen discussiëren over een aantal dingen als politiek op een leeftijd van het tweede middelbaar dan ben ik ervan overtuigd dat die da he dat die echt wel veel meekrijgen en dan op die manier ja.... Da's gewoon een stempel da ge krijgt van ge bent niet geslaagd voor dat vak, ge bent niet geslaagd voor de job die ge dus al jaar en dag doet. [...] Ze mogen honderd positieve dingen zeggen als ze één negatief ding da's hetgeen da ge onthoudt. [Maxine, 157-179, 341-342]*

Daarom zetten de ontgoocheling en frustraties aan tot zelfreflectie met als doel het negatieve verdicht te relativeren om hun zelfwaardegevoel te handhaven. De persoonlijke bevestiging bij de doorlichting mocht voor hen explicieter, nu dragen ze quasi solitair de verantwoordelijkheid om de vereisten voor het vak te verantwoorden. Maxine is bijgevolg erg behoedzaam voor een volgende

evaluatie “ maar ja ik ga anders tegen een volgende doorlichting aankijken, ja ... Ik weet niet of ik veel anders kan doen maar ik ga wel vinken van te voren weer denk ik”.

Ze zien als dusdanig geen meerwaarde in de beleefde emoties en de impact van een doorlichting op hun professionele identiteit.

### **Verslagen reactie**

Het verhaal van de respondenten met een ‘verslagen’ reactie is gekenmerkt door de voortdurende herhaling van ontmoediging en frustraties, waarbij ze zich niet persoonlijk verantwoordelijk voelen voor de aangekaarte moeilijkheden. Doordat ze er niet in slagen deze emoties te beheersen, verhinderen deze elke vorm van professionele evolutie.

De beleving van de doorlichting betekent een werkelijke beproeving voor de professionele identiteit van de ‘verslagen’- leerkrachten. Mocht hun persoonlijke situatie zich ertoe lenen of de mogelijkheid zich voordoen kiezen ze ervoor hun job op te geven. Hun persoonlijke taakopvatting conflicteert immers compleet met de aspecten geëvalueerd door de inspecteurs:

*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 schrijfoefening 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 10 schrijftaken doe, doe ik er nu nog maar 5 schrijftaken want ik ben veel te lang bezig ben met het met het verbeteren. Maar komt dat mijn leerlingen ten goede? Neen, dat komt mijn leerlingen niet te 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, 172-181]*

Françoise is van mening dat volgens de doorlichting de plicht van de leerplanrealisatie enkel bij de leerkrachten en niet bij de leerlingen ligt en dit is niet in overeenstemming met haar zienswijze. Dat de doorlichting geen oog heeft voor de specificiteit van het publiek van hun school rapporteren Louise, Nele en Françoise herhaaldelijk. Voor hen gaat de doorlichting met haar analyse voorbij aan de lokale behoeften en prioriteiten van de school terwijl dit naar hun gevoel net een 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 voelen zich dan ook onbekwaam de verwachtingen te verwezenlijken omdat verschillende contextfactoren het hen onmogelijk maken. Ze houden vast aan hun zelfbeeld maar verliezen een stuk van hun zelfwaardegevoel door de kritiek op hun persoon. De overmacht van negatieve gevoelens die voor de ‘verslagen’- leerkrachten gepaard gaan met een doorlichting betekent een sterke inbreuk op hun zelfwaardegevoel.

*... en ik denk wel dat ik in staat ben om te oordelen of dat iemand in een vierde jaar voldoende heeft gezien om mee te kunnen in een vijfde jaar en later een zesde jaar. Maar dan wordt daar ja wordt da dus echt me naam en toenaam vermeld in het doorlichtingverslag dat niet alle leerplandoelstellingen werden bereikt. [Louise, 341-344]*

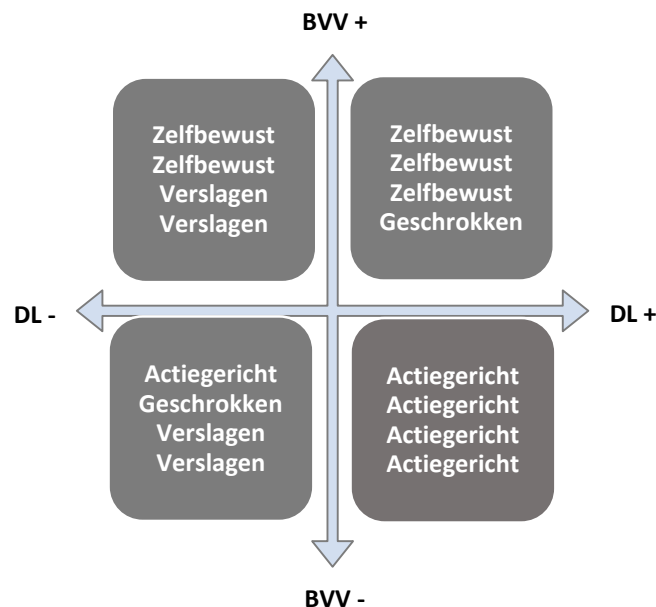


De leerkrachten met een ‘verslagen’ reactie zien zich unfair behandeld. Ze worden door de ongunstige beoordeling als onvoldoende presterend bestempeld door bijvoorbeeld collega’s. Daardoor kampen ze met gevoelens van onrust, frustratie en angst. Ze voelen zich individueel afgerekend door de naar hun gevoel ontorechte beoordeling van de doorlichting en onvoldoende gesteund voor de toekomst:

*Françoise voelt zich verslagen en vermoeid, ze barst in huilen uit in gesprekken met de directie. Ze voelt zich kwaad en machteloos; de leerlingen zijn niet in orde en zij als leerkracht wordt daarop terechtgewezen. De spanning en stress houden nog steeds aan [...] Ze past een aantal tips rond evaluatie van attitudes en remediëring toe net na de doorlichting maar houdt dit niet vol. Het verwachte resultaat is simpelweg niet haalbaar met het leerlingenpubliek van de school. Dat de inspecteurs hier geen aandacht voor hebben ervaart ze als een aanval op haar professionaliteit. ‘Wij weten hier wat werkt en niet met ons publiek’. [Françoise, verticale analyse, p 1]*

Ze zien zich genoodzaakt een uitgebreide administratieve opvolging op te zetten om zich te verantwoorden terwijl ze deze papieren bewijslast enkel als extra taakbelasting ervaren. Omwille van de weerstand of de onmogelijkheid om de gegevens van de doorlichting te interpreteren en er op die manier zin aan te geven wordt de negatieve invloed van een evaluatie op hun beroepsbeleving uitvergroet.

#### 4.3 De invloeden van het beleidsvoerend vermogen en het advies van de doorlichting op de profielen van leerkrachten



Figuur 5. Types leerkrachten verdeeld in de steekproef.

Binnen deze studie komen de respondenten uit acht scholen, twee scholen per kwadrant in bovenstaande figuur (Figuur 5). Vier van deze scholen onderscheiden zich door een hoog beleidsvoerend vermogen. We vinden in deze scholen alle leerkrachten van het 'zelfbewuste'- type. 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. Hoewel twee van deze leerkrachten lesgeven in scholen die een beperkt gunstige beoordeling ontvingen blijkt deze conditie niet doorslaggevend voor hun beleving. De solide samenwerking en professionaliteit in de vakgroep maakt voor hen het verschil. Deze leerkrachten zien in een doorlichting de mogelijkheid voor persoonlijke feedback en bevestiging. Evenzeer ervaren ze hun individuele verantwoordelijkheid voor een geslaagde controle. Deze laatste conditie verklaart waarom we in de scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen ook leerkrachtentypes zien die de doorlichting negatief doormaken. Een hecht team biedt ondersteuning, leerkrachten bereiden de evaluatie samen voor en delen ervaringen. Deze geruststelling vervalt indien je je als leerkracht alleen in een negatieve situatie bevindt. De 'geschrokken'- leerkracht voelt zich als enige vaste waarde persoonlijk verantwoordelijk voor het 'niet slagen' voor haar doorgelichte vak, ondanks een positieve schooldoorlichting. De negatieve beoordeling weegt, ook voor de 'verslagen'- leerkrachten, zwaarder dan de gunstige setting binnen de school. Zij voelen zich geïsoleerd in hun ervaring en vinden geen aansluiting in de ondersteunende relaties op school, hoewel ze de oorzaken van de negatieve beoordeling wel in contexteigen factoren onderscheiden. Deze samenhang herkennen we bij de 'verslagen'- leerkrachten in het onderliggende kwadrant waar scholen met een laag beleidsvoerend vermogen misschien moeilijkheden ondervinden om een oplossing voor een verontrustende schoolcontext te bewerkstelligen.

De leerkrachten van het 'actiegerichte'- type treffen we allen in de scholen met een laag beleidsvoerend vermogen. We zien in de sterk emotioneel geladen doorlichting bij deze leerkrachten wellicht de beperkingen van de school qua professionele ondersteuning, samenwerking en doelgerichtheid. De inspanningen die deze leerkrachten leveren naar aanleiding van de doorlichting om zich te engageren in constructieve samenwerking op school illustreert deze interpretatie. Of het advies van de doorlichting hier een verschil maakt is moeilijk te pretenderen. De hevige emotionele belasting bij de doorlichting doet veronderstellen dat leerkrachten zich in een andere typologie zouden kunnen bevinden naar aanleiding van een negatief advies.

*Zeer slecht denk ik en dat ik toch efkes moest herbronnen of zien hoe pak je dat dan aan, van van eum ... wij hebben een x-aantal werkpunten gekregen die duidelijk werden maar ik denk als je zo algemeen onvoldoende krijgt ik vraag me wel af hoe remedieer je dat dan of hoe pak je dat aan omdat dat toch iets is dat niet op één of twee jaar bij te sturen is of bij te werken is en dat zou voor mij echt iets moeilijk*

*zijn ik kan me maar in iets vinden als ik denk ik doe dat daaraan ik zet die stappen en bijgevolg bereik ik dat niveau of lukt dat zo maar ik denk als dat nu echt onvoldoende is ik vraag me af hoe je dat moet doen. [Els, 281-287]*

Dit is echter een hypothese die ook in de andere typologieën kan gesteld worden. In de specifieke situatie van de 'actiegerichte'- leerkracht in de school met een beperkt gunstig advies is de samenhang omgekeerd. De individuele bevestigende feedback maakt een positieve beleving van een negatieve schoolevaluatie mogelijk.

Voor de 'geschrokken'- leerkrachten kunnen we geen samenhang vaststellen met schoolspecifieke factoren. Dat we een leerkracht van dit profiel terugvinden in het kwadrant rechtsboven is opmerkelijk. Een mogelijke verklaring kan zijn dat de negatieve ervaring voor deze leerkrachten rechtstreeks gekoppeld is aan de persoonlijke consequenties van de doorlichting en meer specifiek aan die factoren waarop het beleidsvoerend vermogen van de school voor hen geen mediërende invloed uitoefent.

Bij deze analyse valt het op dat we de schooleigen kenmerken, de eindbeoordeling van de doorlichting en de evaluatie van de individuele leerkracht moeilijk onafhankelijk van elkaar kunnen zien. Leerkrachten kunnen de schoolgemeenschap 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 al dan niet in combinatie met de ervaring en het advies van de doorlichting de trigger betekenen voor toenemende en inspannende emoties. De resultaten uit dit onderzoek reveleren echter dat de persoonlijke positieve evaluatie voor een leerkracht het doorslaggevend element betekent om van het hele verhaal van een doorlichting een positieve en leerrijke ervaring te maken. Positieve feedback bij een doorlichting heeft duidelijk een sterkere bevorderende invloed op de professionele identiteit van leerkrachten dan negatieve feedback.

## 5 Conclusie en discussie

We wilden met deze studie nagaan hoe leerkrachten een doorlichting emotioneel beleven en hoe deze ervaring hun professioneel zelfverstaan beïnvloedt. Ook onderzochten we hoe het beleidsvoerend vermogen van scholen en het advies van de doorlichting een effect heeft op de professionele identiteit van leerkrachten.

### 5.1 Emotionele beleving en professionele identiteit

We introduceren in deze studie vier typologieën naar reacties van leerkrachten bij een doorlichting om de beleving ervan consciëntieus en aanschouwelijk voor te stellen. De 'zelfbewuste'- leerkrachten en de 'actiegerichte'- leerkrachten beleven de doorlichting positief en beschouwen ze als meerwaarde voor hun professionele identiteit, 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 een hevig persoonlijk conflict en een negatieve ervaring. 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 enige variatie te onderscheiden is.

Binnen deze studie besteden we uitvoerig aandacht aan de emoties die leerkrachten ervaren naar aanleiding van een schoolinspectie. De doorlichting veroorzaakt een brede variatie aan zowel positieve als negatieve gevoelens bij leerkrachten. Enkele respondenten beleven dit 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. Alle beschreven emoties in de data plaatsen we in vier categorieën.

We stellen vast dat de samenhang van de emoties ervaren bij een doorlichting en de impact ervan op leerkrachten zich manifesteert in meerdere componenten van het professioneel zelfverstaan. De nakende evaluatie schrikt af, het vergt extra inspanningen om aan de vereisten van een inspectie te voldoen en dit veroorzaakt een veelheid van gevoelens bij leerkrachten. Intense emoties als stress, enthousiasme en frustratie zetten aan om bepaalde zaken aan te pakken naar aanleiding van de doorlichting, stimuleren om deze acties verder op te volgen en verklaren waarom sommige leerkrachten de bijkomende werkdruk en eventuele negatieve feedback niet meer beheersen.

De beleefde gevoelens bij een doorlichting zijn 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 de professionele identiteit van leerkrachten. Ook in de research van Lasky (2005) en Shapiro (2010) zien we 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 Schaufelli & van Rhenen (2006) confirmeert 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 demonstreert zich vooral in een verhoogde taakbelasting. Dit gaat hoofdzakelijk over administratieve taken als verslaggeving, opvolging en verantwoording voor de leerplanrealisatie van een vak. Deze administratieve taakbelasting verstaan niet alle leerkrachten als zinvol omdat ze volgens hen niet bijdraagt tot het eigenlijke lesgeven en de interacties met de 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). Naarmate leerkrachten individueel of in hun vakgroep de gevolgen van een doorlichting interpreteren, stellen we vast dat deze een positieve of negatieve invloed hebben op hun zelfwaardegevoel en toekomstperspectief. We merken dat samenwerking en zelfreflectieve vaardigheden van leerkrachten leiden tot een betere voorbereiding van een doorlichting. Bovendien begunstigt een constructieve houding tegenover een externe evaluatie 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. De individuele beleving van de evaluatie verklaart hoe de emoties ervaren bij een doorlichting en de invloed ervan op het professioneel zelfverstaan van leerkrachten versterken.

Tot slot stelden we de vraag of het beleidsvoerend vermogen en het advies van de scholen de invloed van een doorlichting op de beleefde emoties en de professionele identiteit van leerkrachten medieert. We verhelderen zoals in de studie van Ehren en Visscher (2006) hoe deze kenmerken van scholen doorwerken op reacties van leerkrachten bij een inspectie. De samenhang tussen de scholen uit de steekproef en de type-reacties van leerkrachten toont dat scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen een positieve beleving van de doorlichting bevorderen. Scholen met een laag beleidsvoerend vermogen slagen er daarentegen niet in de hevige emotionele belasting bij een doorlichting te modereren. Deze vaststellingen zijn daarnaast nauw verbonden met het advies van de

doorlichting en meer kenmerkend de evaluatie van de individuele leerkracht. De persoonlijke evaluatie is immers niet altijd gelijk aan de evaluatie van de school. 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 bevordert beduidend het professioneel zelfverstaan, negatieve feedback heeft een tegenovergesteld effect (Day & Chi-Kin Lee, 2011; Kelchtermans, 2009). De invloed van deze persoonlijke beoordeling is belangrijker voor de emotionele beleving en de professionele identiteit van leerkrachten dan de schoolspecifieke karakteristieken.

## 5.2 Kritische slotbeschouwing

Dit onderzoek leert dat de beleving van een doorlichting door leerkrachten best beschouwd wordt in relatie en interactie met de specifieke context waarin leerkrachten het gebeuren beleven, ermee omgaan en erover reflecteren. De doorlichting leidt tot verhoogde emoties en taakbelasting bij leerkrachten maar ondanks deze bijkomende werkdruk blijft de beroepsbeleving overwegend positief, enkel de volledig negatief beleefde cases bedreigen de professionele identiteit van de leerkrachten heftig. Uit de onderzoeksresultaten volgt nadrukkelijk dat leerkrachten veel belang hechten aan de persoonlijke evaluatie.

Zowel voor alle actoren binnen de school (directie, leerkrachten, ouders en leerlingen) als voor de inspecteurs zou het een meerwaarde zijn om via een doorlichting de onderwijskwaliteit effectief te bevorderen. Leerkrachten hebben hierin een sleutelpositie.

De resultaten uit dit onderzoek geven een beter inzicht in de emotionele beleving van een doorlichting bij leerkrachten in Vlaanderen en het effect ervan op hun professionele identiteit. De voorstelling in de verschillende typologieën is verhelderend, leidt misschien tot identificatie voor sommigen en maakt het mogelijk een individuele ervaring in het grotere geheel te kaderen. Het begrijpen van de positie van leerkrachten in de focus van een doorlichting kan voor de schoolleiding een doelgerichte voorbereiding en ondersteuning bevorderen en het faciliteren van teamwork aanmoedigen. Bovendien kan het een stimulans zijn voor scholen en leerkrachten om te streven naar een complementaire aanpak van de kwaliteitszorg binnen de school en de externe evaluatie in de doorlichting.

Voor de inspectie kunnen de resultaten een bron van informatie zijn om hun werkwijze te optimaliseren. Door duidelijke verwachtingen te communiceren en de tijd te nemen voor persoonlijke feedback in de contacten met de betrokkenen erkennen de inspecteurs de professionaliteit van de leerkrachten. Een dergelijke sfeer van vertrouwen is bepalend voor het

stimuleren van de professionele ontwikkeling van de individuele leerkracht en overschrijdt het louter summatieve aspect van een externe evaluatie.

Evaluaties spelen een cruciale rol bij het ontstaan van emoties en maken dat gebeurtenissen een gevoelsmatige lading krijgen. Dit kan leiden tot (niet-) constructief en (niet-) productief gedrag. Voor alle belanghebbenden is het daarom essentieel te overdenken dat positieve feedback tot andere reacties leidt dan evaluatiegegevens die op belangrijke tekorten wijzen.

Omdat dit onderzoek slechts een eerste 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. Een longitudinale studie kan hier verschillen helpen verklaren en het belang van een doorlichting op lange termijn voor de kwaliteit van het onderwijs bestendigen.

Toekomstig onderzoek zou de resultaten ook ruimer kunnen bevestigen of rivaliserende interpretaties aantonen. De conclusies van dit onderzoek kunnen eventueel als hypothesen worden geformuleerd en getoetst in een survey-onderzoek bij een veel grotere steekproef van leerkrachten. Eveneens kan kwalitatief onderzoek naar de verschillende condities en de relaties tussen de verschillende actoren dit fenomeen verder verklaren. Hoe ervaart de schoolleiding een doorlichting en hoe is deze beleving gerelateerd aan de vaststellingen bij de leerkrachten?

Verdere research heeft best aandacht voor de invloeden van een doorlichting zowel op korte als op lange termijn en neemt hierin bij voorkeur het volledige proces van de externe evaluatie mee.

## 6 Referenties literatuur

- Akkerman, S.F., & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*, 308-319.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy, 18*, 215- 228.
- Ballet, K. (2007). Worstelen met werkdruk. *De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. (Studia Paedagogica 43). Leuven Universitaire Pers Leuven.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change. Disentangling the experience of intensified working conditions. *Journal of Curriculum Studies, 40*, 47 – 67.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107 - 128.
- 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*, 749 - 764.
- Brimblecombe, N., & Omston, M. (1995). Teachers' perception of school inspection: a stressful experience. *Cambridge Journal of education, 25*, 53 – 61
- Brunsdon, V., & Davies, M. N. O. (2006). Anxiety and stress in education professionals in relation to Ofsted. *Education Today, 56*, 24- 31.
- Carlyle, D., & Woods, P. (2004). The emotions of Teachers Stress. *Teaching and Teacher Education, 20*, 537 - 541.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitinck, J., & Hofmaan, A. (2012). Self- efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationship between indicators of teachers professional identity. *The European Journal of Psychology of Education, 27*, 115 - 132.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education* (6th Edition). London: Routledge Falmer (Chapter 11)
- Daniëls, K., Kelchtermans, G., Vandenberghe, R., & Kemps, T. (2002). De doorluchtigheid van de doorlichting. *Impuls, 33*. 21- 24.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1160-1172.
- Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *The Journal of Educational Change, 12*, 147- 158.
- 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.



- Dedering, K, & Müller, S. (2011). School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *The Journal of Educational Change*, 12, 301- 322.
- De Fraine, B., & Verhaeghe (2007). Feedback aan scholen: katalysator voor onderwijsverbetering? *Impuls*, 38. 76- 92.
- 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.
- Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. Sydney, NSW 2001, Australia.
- Ehren, M.C.M., & Visscher, A.J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54, 51-72.
- Geerdinck, G., & Arnhem, P. (2008). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief gebruik makend van de biografische methode. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29 (4), 27- 33.
- 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.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134.
- 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. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Geraadpleegd op <https://lirias.kuleuven.be>
- 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. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerability commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: exploring the relationship between self-study and emotion. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Kubler LaBoskey, & T. Russel (Eds.). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- 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.
- 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.

- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Mulholland, J., Wallace, J. (2012). A decade of Dedication: Giving, Giving, Giving... and Giving Up Teaching. *Canadian Journal of Education* 35 (4), 225-251.
- O'Connor, K.E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Educational Policy*, 24, 611- 631.
- Perryman, J. (2007). Inspection and emotion. *Cambridge Journal of education*, 37, 173- 190.
- 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.
- Scanlon, M. (1999). *The Impact of OFSTED Inspections*. National Foundation for Educational Research and National Union of Teachers.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949-965.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teachers identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 616-621.
- 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.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Ed.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577- 625.
- Vanhoof, J., Deneire, A., & Van Petegem, P. (2010). *Waar zit beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen? Aanknopingspunten voor zelfevaluatie en ontwikkeling*. Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Onderzoeksgroep EduBRON.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2009). *Handboek Beleidvoerend vermogen*. Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Onderzoeksgroep EduBRON.
- Yin, R.K. (2009). Case study research. Design and methods. *Applied social research method series, volume 5*. London: Sage
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies and emotional rules: A poststructuralist view on emotions and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.
- Onderwijsinspectie. (2014). Doorlichten van instellingen. Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/Oprachten/Doorlichten>

## 7 Bijlagen

- Bijlage 1: Audio-bestanden interviews
- Bijlage 2: Interviewleidraad & Transcripties interviews
- Bijlage 3: Nvivo bestand met analyses