

Emoties van basisschoolleerkrachten tijdens hervormingen

De relatie tussen inspraak en ondersteuning en de emoties van basisschoolleerkrachten tijdens onderwijshervormingen



Universiteit Utrecht

Naam student: Elke Troost (3796698)
Opleiding: Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering
Themagebied: Leren in Organisaties
Datum: 12-06-2015
Eerste beoordelaar: Dr. Anne Khaled
Tweede beoordelaar: Eghe Osagie Msc
Aantal woorden: 7884

Samenvatting

Recent onderzoek leert ons dat emotie een belangrijk aspect is van het beroep van de leerkracht, zeker ten tijde van onderwijshervormingen. Om deze hervormingen goed te laten verlopen is het belangrijk dat leerkrachten positieve emoties ervaren bij de hervorming. In dit onderzoek is nagegaan wat de relatie is tussen de positieve en negatieve emoties die zich voordoen tijdens onderwijshervormingen en de mate van inspraak en ondersteuning die leerkrachten ervaren. Dit is kwalitatief onderzocht door middel van interviews met 12 leerkrachten in Nederlandse basisschoolsettings waar gewerkt wordt met een hervormingsaanpak die gericht is op meer inspraak en ondersteuning voor de leerkracht. De resultaten laten zien dat een ruime mate van inspraak en ondersteuning over het algemeen leidt tot positieve emoties, maar dat daar ook uitzonderingen op zijn waar rekening mee gehouden dient te worden.

Keywords: emoties, leerkrachten, basisonderwijs, hervormingen, inspraak, ondersteuning

Inleiding

Iedere leerkracht krijgt in zijn loopbaan te maken met veranderingen. Veranderingen zijn inherent aan het onderwijs. Soms zijn het kleinschalige veranderingen, zoals de introductie van een nieuw leerlingvolgsysteem of een nieuwe methode. Maar regelmatig vinden er grote hervormingen plaats die ingrijpender zijn voor leerkrachten en de manier waarop zij hun beroep uitoefenen en ervaren. Zo zijn er binnen het onderwijs in Nederland sinds 1990 zo'n 30 hervormingen geweest, waaronder basisvorming en de invoering van de Tweede Fase (McKinsey & Company, 2012). Deze veranderingen vinden plaats in alle lagen van het onderwijs, van basisschool tot hoger onderwijs. Al deze veranderingen hebben een bepaald doel, vaak het verbeteren van leeropbrengsten van de leerlingen. Maar regelmatig worden deze doelen niet behaald (Goodson, 2001; Hargreaves, 2005; McKinsey & Company, 2012).

Er is al veel geschreven over het falen van onderwijshervormingen en de achterliggende redenen hiervoor (Castelijns, Vermeulen & Quinta, 2013; Fullan, 2009; Goodson, 2001; Guhn, 2009). De literatuur richtte zich eerst veelal op het cognitieve en later ook op het sociale aspect van het leerproces dat leerkrachten moeten doorlopen om een daadwerkelijke verandering tot stand te brengen (Illeris, 2004). Een aspect dat echter tot een paar decennia geleden over het hoofd werd gezien, was het emotionele aspect van leren en veranderen. Andy Hargreaves was in 1998 een van de eerste die dit opmerkte. Hij benadrukte dat het emotionele aspect niet alleen inherent is aan het beroep van leerkracht, maar ook aan het proces van verandering en leren. En dat daar, tot aan dit moment, weinig aandacht voor was geweest bij het ontwerpen en implementeren van onderwijshervormingen (Hargreaves, 1998). Hij gaf aan dat het tijd was dat onderwijskundige veranderingen en hervormingsinspanningen de emotionele dimensies van lesgeven en leerkrachtontwikkeling gingen omarmen, want “zonder aandacht voor de emoties kunnen onderwijskundige

hervormingsinspanningen en leiderschapsstrategieën de meest fundamentele aspecten van wat leerkrachten doen negeren of zelfs beschadigen.” (Hargreaves A. , 1998, p. 330) Zijn roep om meer aandacht voor de emoties van leerkrachten in de context van hervormingen is gehoord, want sinds 2000 zijn er vele artikelen en zelfs boeken op dit gebied verschenen (Carton & Fruchart, 2014; Day, 2002; Kelchtermans, 2005; Lasky, 2005; Schmidt & Datnow, 2005; Schutz, 2009; Terhart, 2013; Zembylas & Barker; 2007).

Al deze publicaties, tot aan de meest recente aan toe, beschrijven dat er nog te weinig rekening gehouden wordt met de emoties van leerkrachten. Veel van deze onderzoeken werden uitgevoerd op middelbare scholen in hervormingscontexten waarin leerkrachten weinig controle hadden over de hervorming. Dit leidde in bijna alle gevallen tot negatieve emoties bij de leerkrachten (Day & Lee 2011; Hargreaves, 1998; Hargreaves, 2004; Hargreaves et al., 2010; Lasky, 2005; Schmidt & Datnow, 2005; Terhart, 2013). Daarnaast uitten leerkrachten in deze onderzoeken ook negatieve emoties wanneer zij zich tijdens het hervormingsproces onvoldoende gesteund voelden (Datnow & Stringfield, 2011; Day, 2008, Fullan, 2009; Lasky, 2005; Terhart, 2013; Van Veen & Slegers, 2006). De twee voorgenoemde aspecten, inspraak en ondersteuning, lijken dus een belangrijke invloed te hebben op de emoties die leerkrachten ervaren tijdens onderwijshervormingen. Deze aspecten zijn echter nog maar zelden onderzocht in een basisschoolcontext waarin leerkrachten meer betrokken worden bij de hervorming. Het huidige onderzoek zal zich daarom richten op de vraag welke relatie er is tussen de emoties van basisschoolleerkrachten en de mate van inspraak en ondersteuning die zij ervaren tijdens een onderwijshervorming, waarin inspraak en ondersteuning gestimuleerd worden.

In de volgende sectie zal een uitgebreider beeld worden geschetst van de huidige theorievorming over emoties van leerkrachten in hervormingscontexten, met een nadruk op de

aspecten inspraak en ondersteuning. Daarna zal specifiek ingezoomd worden op de basisonderwijssetting en de sociaal historische context waarin dit onderzoek plaatsvond.

Emoties van Leerkrachten bij Veranderingen

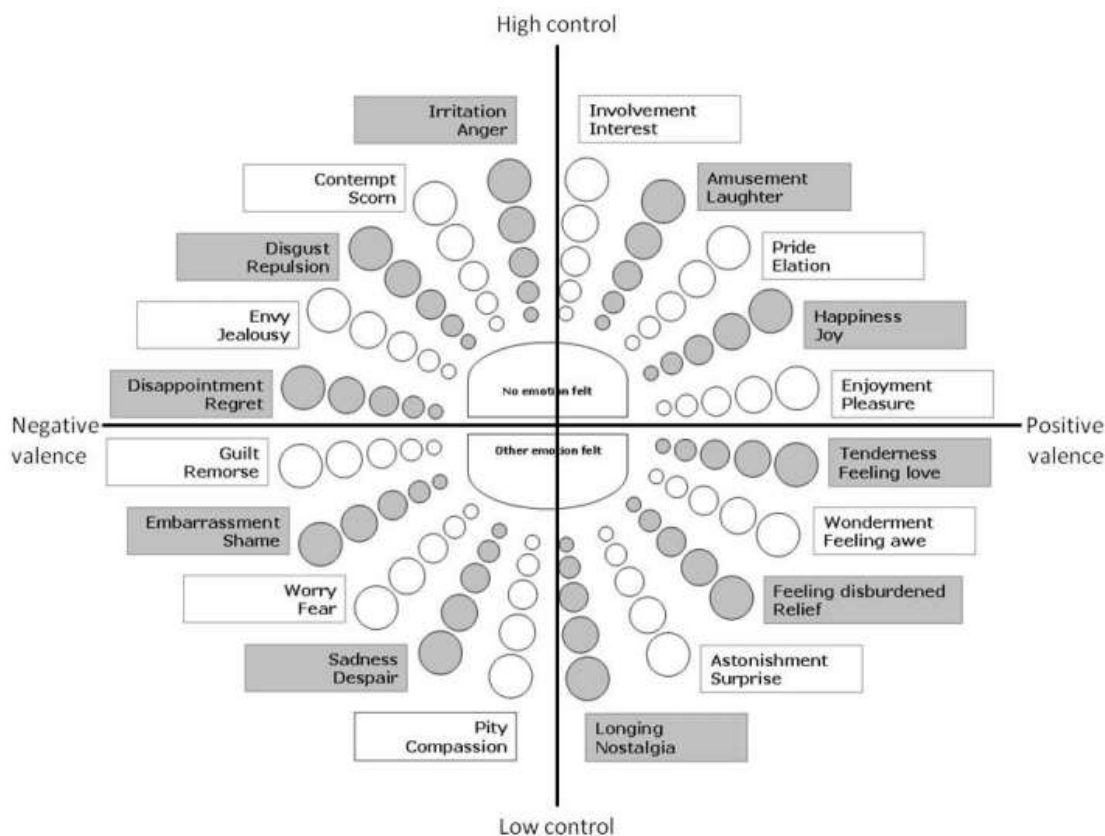
In dit onderzoek zullen emoties benaderd worden vanuit de sociaalpsychologisch cognitivistische benadering van Lazarus (1991). Deze definieert emoties als het product van de beoordeling van gebeurtenissen in de omgeving die relevant zijn voor de doelen en het welzijn van een individu. Deze definitie benadrukt het belang van de beoordeling van het individu: hoe beoordeelt een persoon een bepaalde gebeurtenis in zijn omgeving. Zoals de definitie beschrijft moet deze gebeurtenis relevant zijn voor de doelen en het welzijn van het individu wil het een emotie oproepen.

Over de emoties van leerkrachten is, zoals eerder aangegeven, de laatste jaren veel geschreven, zowel in algemene zin, als in de context van veranderingen. In algemene zin wordt omschreven hoe het beroep gepaard gaat met *emotional labor*. Door de interacties die leerkrachten dagelijks hebben met leerlingen, ouders en collega's vervullen zij een emotioneel veeleisend beroep (Schutz, 2014). De emoties worden versterkt wanneer leerkrachten te maken krijgen met veranderingen (Kelchtermans, 2005; Lasky, 2005; Saunders, 2013; Van Veen & Slegers, 2006). Zeker bij grote veranderingen worden vaak intense emoties ervaren door leerkrachten (Hargreaves, Liebermann, Fullan & Hopkins, 2010). Dit komt onder andere doordat veel grootschalige veranderingen de identiteit van de leerkracht raken. Het lesgeven is voor vrijwel alle leerkrachten deel geworden van hun identiteit. Wanneer leerkrachten iets aan hun lesgeven moeten veranderen vanwege een hervorming, moeten zij dus iets aan hun identiteit veranderen (Lasky, 2005). Illeris (2005) noemt dit *transformative learning*. Hij benoemt dat veranderingen vragen om leren en dat al het leren drie dimensies heeft: cognitief, sociaal en emotioneel. Voor *transformative learning* moeten alle drie de dimensies worden meegenomen en herstructureerd. Illeris erkent dat dit geen makkelijk proces is en dat er in de

emotionele dimensie *mental defense* kan optreden. Dit betekent dat de lerende weerstand voelt, bijvoorbeeld omdat hij het idee heeft dat zijn identiteit wordt bedreigd. Deze vorm van *mental defense* noemt Illeris *identity defense*. Deze vorm van weerstand vinden ook andere auteurs terug in hun onderzoeken naar de emoties van leerkrachten in hervormingscontexten (Carton & Fruchart, 2014; Day & Lee, 2011; Geijssel & Meijers, 2005; Lasky, 2005; Saunders, 2013; Terhart, 2013;).

Scherer (2005) benadrukt in zijn artikel over emotie-onderzoek dat het belangrijk is om tot een meer eenduidige definiëring van emoties te komen, om onderzoeken zo beter vergelijkbaar te maken. Hij heeft daartoe een *tool* ontwikkeld voor het definiëren van verschillende positieve en negatieve emoties: het *Geneva Emotion Wheel* (Figuur 1). Deze kan ingezet worden om emoties in bepaalde categorieën te plaatsen op basis van een positieve of negatieve valentie en de mate van controle die het individu ervaart.

Zoals eerder benoemd, is een van de redenen voor de negatieve emoties die



Figuur 1. Positieve en negatieve emoties in *Geneva Emotion Wheel* (Scherer, 2005)

leerkrachten ervaren tijdens een hervorming, dat zij vaak te weinig worden betrokken bij de opzet en implementatie en dus weinig controle ervaren over het veranderproces (Day & Lee 2011; Hargreaves, 1998; Hargreaves, 2004; Hargreaves et al., 2010; Lasky, 2005; Schmidt & Datnow, 2005; Terhart, 2013). Dit heeft verschillende gevolgen. Zo komt het vaak voor dat leerkrachten niet precies begrijpen wat het doel is van de hervorming of wat de achterliggende visie is. Daarom zien zij niet in waarom zij met de hervorming aan de slag zouden moeten gaan en wat het hen, en vooral hun leerlingen, op zou kunnen leveren (Terhart, 2013). Daarbij weten zij vaak niet hoe ze de hervorming goed moeten implementeren in hun dagelijkse praktijk. Hierdoor blijft de uitvoering aan de oppervlakte en blijven positieve resultaten uit, wat tot gevolg heeft dat veel leerkrachten gefrustreerd raken door de hervorming en weerstand voelen om ermee verder te gaan (Hargreaves, 2006; Lasky, 2005). Deze weerstand wordt ook ervaren wanneer het doel en de visie van de hervorming wel duidelijk is, maar niet aansluit bij hun eigen doelen en visies (Goodson, 2001).

Maar zelfs hervormingen die goed afgestemd zijn op de visie van de leerkracht kunnen negatieve emoties tot gevolg hebben. Leerkrachten die enthousiast aan een hervorming beginnen raken gaandeweg gefrustreerd of teleurgesteld, omdat ze de beoogde doelen en resultaten niet kunnen behalen door een gebrek aan ondersteuning (Van Veen & Slegers, 2006). Ze krijgen bijvoorbeeld te weinig tijd om de nodige voorbereidingen te doen, of worden onvoldoende getraind om op een nieuwe manier te gaan werken (Day, 2008). Een ander gebrek aan ondersteuning dat door veel leerkrachten wordt genoemd is emotionele ondersteuning door collega's en directie (Lasky, 2005). Ze krijgen weinig erkenning voor de successen die ze behalen en worden vooral aangesproken op zaken die niet goed verlopen. Leithwood (2002) benoemt dat een positief emotioneel klimaat met voldoende ondersteuning van groot belang is voor het slagen van grootschalige hervormingen.

Emoties en Hervormingen in het Basisonderwijs

Het merendeel van de bestaande theorie over de emoties van leerkrachten in het onderwijshervormingscontexten is gebaseerd op onderzoek dat is uitgevoerd op middelbare scholen of in het beroepsonderwijs. Zoals Schutz (2014) benoemt, is het belangrijk om in onderzoek rekening te houden met de sociaal-historische context, omdat deze van invloed is op de uitkomsten. Het huidige onderzoek vond plaats in het basisonderwijs en verschilt dus van gelijksoortige onderzoeken in een middelbaar onderwijs context. Daarom zullen hier een aantal belangrijke kenmerken van emoties en hervormingen in het basisonderwijs benoemd worden.

Een relevant kenmerk van het basisonderwijs is dat het onderwijsteam gemiddeld voor 90% uit vrouwen bestaat (Stamos, 2014). Vrouwen uiten hun emoties meer dan mannen. Dit geldt voornamelijk voor positieve emoties, zoals blijdschap. Negatieve emoties richten vrouwen meer naar binnen, zo internaliseren ze emoties als angst en verdriet. Mannen daarentegen richten negatieve emoties als woede en frustratie meer naar buiten, naar anderen (Chaplin, 2015).

Hargreaves (2004) wijst op nog een specifiek kenmerk van de basisonderwijssetting. Leerkrachten in het basisonderwijs ervaren positieve emoties wanneer veranderingen erop gericht zijn om, in samenwerking met collega's, het lesgeven voor leerlingen in de klas te verbeteren. Dit wijkt af van middelbare schoolleerkrachten ervaren die positief gestemd zijn wanneer er veranderingen buiten de dagelijkse lespraktijken plaatsvinden. Hervormingen in het basisonderwijs moeten, volgens leerkrachten, dus gericht zijn op het verbeteren van de dagelijkse lespraktijk in samenwerking met collega's.

Huidige Onderzoek Context

Het is van belang om de huidige onderzoek context te beschrijven, omdat deze maakt dat dit onderzoek een gat vult in de huidige theorievorming. Vrijwel alle voorgenoemde onderzoeken zijn uitgevoerd in situaties waarin leerkrachten weinig tot geen inspraak hadden

in de hervorming. De negatieve emoties die dit tot gevolg had zijn hiervoor besproken. Nu is het de vraag of deze negatieve emoties wegvallen wanneer leerkrachten wél zelf kunnen meedenken en meebeslissen over de veranderingen die zij moeten gaan uitvoeren en welke emoties in zo'n situatie ervaren worden. Het huidige onderzoek zal daarom uitgevoerd worden op basisscholen die een hervorming hebben meegemaakt waarin de leerkrachten zelf een zekere mate van inspraak hadden. Hiervoor is gekozen voor TOM-scholen en LKP-scholen.

TOM. TOM staat voor Teamonderwijs Op Maat en is een hervormingsaanpak die staat voor een ontwikkeling van een basisschoolorganisatie met traditionele kenmerken naar een organisatie met een meer flexibele groepering en inzet van verschillende leraars- en ondersteunende functies. Doel is het realiseren van onderwijs op maat (Vreugdenhil-Tolsma, 2004). TOM kent 4 pijlers, per pijler zijn er richtlijnen opgesteld, maar een belangrijke visie van TOM is dat de school zelf de precieze invulling bepaalt om zo optimaal aan te sluiten bij de visie van de school. Op die manier biedt deze hervormingsaanpak ruimte voor inspraak van het leerkrachtenteam. Daarnaast biedt TOM op verschillende manieren ondersteuning. Zo kunnen scholen die werken met TOM zich aansluiten bij de Verenigde TOM Groep (VTG). Dit is een netwerk van TOM-scholen die informatie uitwisselen en elkaar ondersteunen bij ontwikkelingsvraagstukken. Ook zijn er open TOM-scholen die leerkrachtenteams kunnen bezoeken om inspiratie op te doen en te leren. Het werken op een TOM-school vraagt een behoorlijke aanpassing van leerkrachten. Er wordt van hen gevraagd om minder klassikaal les te geven en meer samen te werken met collega's. Daarom kunnen scholen hulp inschakelen van TOM-schoolbegeleidingsdiensten om de school en individuele leerkrachten te helpen bij de implementatie. Kortom TOM biedt kaders en mogelijkheden voor ondersteuning, maar laat ruimte voor eigen invulling (Verenigde TOM Groep Onderwijs Anders, 2014; Vreugdenhil-Tolsma, 2004).

LKP. LKP staat voor Leerkansenprofiel en is een subsidiekader dat de gemeente Den Haag in 2007 heeft ingesteld om basisschoolleerlingen in zware achterstandswijken zes uur extra verplichte onderwijstijd te bieden. De belangrijkste doelen hiervan zijn het verbeteren van de taalprestaties en het versterken van de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen. LKP-scholen zijn vrij om de extra lestijd zelf in te richten op een manier die past bij de visie van de school. Dus bij het uitwerken van de hervorming hebben scholen zelf een ruime mate van inspraak. Voor de deelnemende scholen verandert er veel: kinderen gaan langer naar school, leerkrachten moeten leren hun werk anders in te delen en vakleerkrachten moeten worden ingepast in het curriculum. Daarom biedt de gemeente Den Haag ondersteuning door het faciliteren van professionele begeleiding. Ook heeft de gemeente Den Haag ervoor gekozen om de LKP-scholen tranchegewijs in te voeren, zodat nieuwe LKP-scholen kunnen leren van bestaande LKP-scholen (Panteia - Research to Progress, 2013).

Zoals hiervoor beschreven wijkt de huidige onderzoek context af van de meer gesloten hervormingscontexten van voorgaande onderzoeken. Nu is het de vraag of deze andere aanpak van hervorming ook andere emoties teweeg brengt bij leerkrachten. De onderzoeksvraag waar in dit artikel antwoord op gegeven zal worden luidt:

Wat is de relatie tussen inspraak en ondersteuning en de positieve en negatieve emoties die Nederlandse basisschoolleerkrachten ervaren tijdens een onderwijshervorming waar inspraak en ondersteuning gestimuleerd worden?

Deelvragen hierbij zijn:

- In hoeverre ervaren basisschoolleerkrachten inspraak bij het ontwerpen en implementeren van de hervormingen?
- Welke positieve en negatieve emoties brengt deze mate van inspraak tijdens de hervormingen bij basisschoolleerkrachten teweeg?

- In welke mate ervaren basisschoolleerkrachten ondersteuning bij het ontwerpen en implementeren van de hervormingen?
- Welke positieve en negatieve emoties brengt deze mate van ondersteuning tijdens de hervormingen teweeg bij basisschoolleerkrachten?

De verwachting was dat leerkrachten meer positieve en minder negatieve emoties zullen ervaren wanneer zij voldoende inspraak en ondersteuning hebben. Dit is kwalitatief onderzocht door interviews af te nemen bij leerkrachten van verschillende TOM- en LKP-scholen. De resultaten van dit onderzoek vullen een gat in de theorie, omdat er nog geen onderzoeken zijn uitgevoerd naar de emoties die leerkrachten ervaren tijdens een grootschalige hervorming in een basisonderwijssetting, waar vaststaande pijlers gecombineerd werden met eigen inspraak van leerkrachten en ondersteuning vanuit verschillende hoeken. Voor de onderwijspraktijk kunnen vanuit dit onderzoek aanbevelingen gedaan worden voor de opzet en aanpassing van toekomstige en huidige hervormingen, zodat deze een grotere kans van slagen hebben.

Methode

Onderzoeksopzet

Het huidige onderzoek was exploratief van aard. De onderzoeksvraag en deelvragen zijn kwalitatief onderzocht door middel van interviews en kwalitatieve analyse. Er is gekozen voor interviews omdat deze de mogelijkheid bieden door te vragen, om zo beter de emoties en achterliggende redenen te achterhalen. Het onderzoek vond plaats binnen een basisonderwijscontext waarin sprake was van een TOM of LKP hervorming.

Deelnemers

Scholen. Het huidige onderzoek is uitgevoerd bij vier LKP-scholen en zes TOM-scholen verspreid over Nederland. Alle deelnemende scholen waren reguliere primair onderwijs scholen.

Participanten. In totaal hebben 12 leerkrachten aan dit onderzoek meegedaan. In onderstaande tabel staan de kenmerken van deze participanten.

Tabel 1

Kenmerken participanten

	TOM	LKP	Totaal
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Aantal participanten	7	5	12
Sekse			
man	0	1	1
vrouw	7	4	11
Leeftijd			
< 30 jaar	1	2	3
30 - 40 jaar	0	1	1
40 - 50 jaar	2	0	2
50 - 60 jaar	4	1	5
> 60 jaar	1	0	1
Aantal jaren werkervaring			
< 5 jaar	1	1	2
5 - 10 jaar	0	0	0
10 - 20 jaar	3	1	4
> 20 jaar	4	2	6
Functie			
Groepsleerkracht onderbouw	4	2	6
Groepsleerkracht middenbouw	3	0	3
Groepsleerkracht bovenbouw	0	2	2
Vakleerkracht	0	1	1

Instrumenten

In dit onderzoek zijn semigestructureerde interviews afgenomen, de interviewleidraad is te vinden in Bijlage A. Met de leerkrachten is het hervormingsproces doorgenomen. Eerst is de situatie door de leerkracht geschetst. Vervolgens is bevraagd welke mate van inspraak de leerkracht in deze situatie had en welke emoties hij/zij daarbij ervoer. Hetzelfde is gedaan voor de mate van ondersteuning. Om tot de emoties te komen zijn tussendoor vragen gesteld als: ‘Hoe voelde je je daarbij?’, ‘Hoe kwam het dat je je zo voelde?’, ‘Hoe uitte zich dat?’.

Voor het definiëren van de emoties zou eerst het Geneva Emotion Wheel gebruikt worden, maar deze bleek onvoldoende geschikt voor het coderen van de vrije antwoorden van de participanten. Daarom is uitgeweken naar de GALC (originale versie in Bijlage B), Geneva

Affect Label Coder (Scherer, 2005). Een instrument van dezelfde maker, bedoeld voor het coderen van antwoorden uit interviews. De GALC geeft een lijst van 38 emoties, 19 positieve en 19 negatieve, en achter iedere emotie een aantal voorbeelden van woordstammen die bij deze emotie passen. Het Engelstalige instrument is vertaald naar het Nederlands, te zien in Tabel 2, en de emoties die daaruit volgden zijn gebruikt voor de analyse.

Tabel 2

Emoties uit GALC

Positief	Negatief
Amusement/Vermaak	Afgunst/Jaloezie
Interesse/Enthousiasme	Angst
Bewondering/Verwondering	Bezorgdheid
Blijdschap/Geluk	Boosheid
Dankbaarheid/Waardering	Haat
Geraakt zijn	Irritatie/Frustratie
Hoop	Hebzucht
Lust	Minachting
Nederigheid	Negatief
Ontspanning/Sereniteit	Ontevredenheid
Positief	Schaamte
Vreugde	Schuld
Mededogen	Spanning/Stress
Opluchting/Verlichting	Teleurstelling
Plezier/Genot	Verdriet
Tevredenheid	Verlangen/Nostalgie
Trots	Verveling
Verbazing/Verrassing	Walging/Weerzin
Vertederend/liefde	Wanhoop

Procedure

Er zijn verschillende TOM-scholen telefonisch benaderd. Er is gesproken met de directies. Vervolgens is een mail rondgegaan in het team met het verzoek deel te nemen aan het onderzoek. Er zijn uiteindelijk 20 TOM-scholen benaderd, dit heeft zeven participanten van zes verschillende TOM-scholen opgeleverd. Daarnaast zijn vier LKP-scholen benaderd, dit heeft vijf participanten opgeleverd. In totaal zijn zo 12 participanten bereikt. De meeste interviews zijn bij de participanten op school afgenomen. In twee gevallen is er een telefonisch interview afgenomen. De interviews duurde 60 - 70 minuten. De interviews zijn, met toestemming van de participant, opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens zijn de transcripties geanalyseerd om antwoord te kunnen geven op de deelvragen en onderzoeksvraag.

Om de validiteit van de interviews te verhogen is eerst een pilot uitgevoerd. Hiervoor is een leerkracht, die niet mee deed aan het onderzoek, geïnterviewd. Op basis van het verloop en de uitkomsten van deze pilot is het interview aangepast. De vraag ‘In hoeverre ben je in staat TOM/LKP uit te voeren in de klas?’ leidde tot antwoorden die niet genoeg aansloten bij de onderzoeksvraag. Deze vraag is daarom verwijderd uit de interviewleidraad. Daarnaast bleken er twee soortgelijke vragen in de leidraad te staan die tot dezelfde antwoorden leidden, namelijk: ‘Op welke wijze voel je je al dan niet gesteund door collega’s’ en ‘In hoeverre heb je ondersteuning van collega’s ervaren tijdens de invoering van de hervorming.’. De laatste vraag is verwijderd.

Analyse

Voor de analyse van dit onderzoek zijn de volgende stappen uitgevoerd:

- 1) In ATLAS.TI (7) is een voorlopige codeboom opgesteld op basis van de theorie over inspraak en ondersteuning, te zien in Tabel 3 (uitgebreide versie in Bijlage C), en de emoties uit de GALC (Tabel 2).
- 2) De transcripties van de interviews zijn in ATLAS.TI (7) ingevoerd en betekenisvolle fragmenten zijn deductief gecodeerd aan de hand van de voorlopige codeboom. Omdat leerkrachten maar zelden de emoties die zij ervoeren letterlijk benoemden, berust de codering van de emotie-fragmenten veelal op een interpretatie op basis van theorie (Scherer, 2005) en context.
- 3) Betekenisvolle fragmenten die niet gedekt werden door de bestaande codes zijn inductief gecodeerd, door middel van een open codering bestaande uit een korte samenvatting van de inhoud van het fragment.
- 4) Na de eerste ronde coderen is gezocht naar terugkerende thema’s in de inductief gecodeerde fragmenten. Vanuit deze analyse zijn nieuwe codes naar voren

Tabel 3

*Codeboom*AspectInspraak

Gezamenlijke visie

Persoonlijke visie

Mee beslissen

Mee denken

Aanpassen

OndersteuningCollega's

Emotionele steun

Ruimte om te experimenteren/ fouten te maken

Samenwerken*

Directie

Emotionele steun

Ruimte om te experimenteren/ fouten te maken

Kennis/ begeleiding veranderproces*

Externen

Kennis/begeleiding veranderproces*

Voorbeelden bekijken*

Overig

Middelen

Tijd

Scholing

* Codes voortgekomen uit inductieve analyse

gekomen, die zijn toegevoegd aan de codeboom (in Tabel X gemarkeerd met *).

5) De transcripties zijn allen nogmaals doorlopen met de herziene codeboom (Bijlage D).

6) De resultaten van de analyse zijn in matrices in Excel geplaatst. Hiervoor is per aspect van inspraak en ondersteuning een tabblad gemaakt waarin verkort werd aangegeven welke participant welke uitspraken over het aspect had gedaan, of hij/zij daar veel of weinig inspraak/ondersteuning bij ervoer, welke emoties daarmee gepaard gingen en of die emoties een positieve of negatieve valentie hadden (Bijlage E).

7) Vanuit deze overzichten zijn tabellen opgesteld waarin inzichtelijk gemaakt is welke vormen en mate van inspraak/ondersteuning samengingen met welke positieve en negatieve emoties. Deze tabellen komen terug in de resultaten.

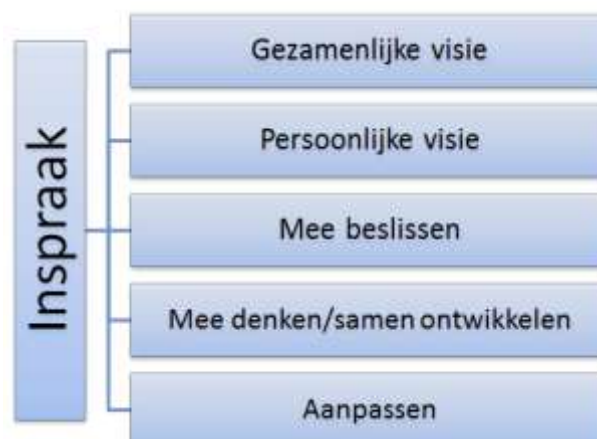
Om de betrouwbaarheid van de resultaten te toetsen is 10% van de fragmenten door een onafhankelijke onderzoeker gecodeerd en is de interbeoordelaars-betrouwbaarheid berekend. Dit leverde een Cohens Kappa van 0,73 op, dus kunnen de resultaten van de analyse als voldoende betrouwbaar beschouwd worden (Altman, 1991).

Resultaten

Onderstaand zijn per deelvraag de resultaten van de analyse weergegeven. Als eerste wordt gepresenteerd (1) in welke mate en op welke wijze de leerkrachten inspraak ervoeren en (2) welke emoties daarmee gepaard gingen. Vervolgens wordt gepresenteerd (3) in welke mate en op welke manier zij ondersteuning ervoeren en (4) welke emoties daarmee gepaard gingen. Ten slotte wordt in de conclusie antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: wat de relatie is tussen de mate van inspraak en ondersteuning en de positieven en negatieve emoties die leerkrachten ervaren tijdens een onderwijshervorming in een context waar inspraak en ondersteuning gestimuleerd worden.

Inspraak

In Figuur 2 is te zien welke aspecten aan bod kwamen wanneer met de leerkrachten gesproken werd over de mate van inspraak die zij ervoeren tijdens het hervormingsproces.



Figuur 2. Aspecten van inspraak

Tabel 4 geeft een overzicht van de mate waarin leerkrachten bij deze aspecten inspraak ervoeren en welke emoties ze daarbij uitten. Hierna zullen deze punten nader beschreven worden.

Tabel 4
Overzicht mate van inspraak en bijbehorende frequenties van emoties

Aspect/Sub aspect	Mate	Emotie					
		Positief			Negatief		
		Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties	Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties
Inspraak							
Gezamenlijke visie	Veel	9	14	Interesse/Enthousiasme Tevredenheid Plezier/Genot Blijdschap/Geluk	-	-	
	Weinig	-	-		1	1	Irritatie/Frustratie
Persoonlijke visie	Veel	12	17	Interesse/Enthousiasme Blijdschap/Geluk Tevredenheid Plezier/Genot	-	-	
	Weinig	-	-		-	-	
Mee beslissen	Veel	4	8	Tevredenheid Plezier/Genot Interesse/Enthousiasme	2	3	Teleurstelling Irritatie/Frustratie Spanning/Stress
	Weinig	4	5	Tevredenheid	2	3	Bezorgdheid Spanning/Stress
Mee denken	Veel	10	15	Interesse/Enthousiasme Blijdschap/Geluk Plezier/Genot Tevredenheid	6	10	Spanning/Stress Irritatie/Frustratie Teleurstelling Minachting
	Weinig	-	-		2	2	Irritatie/Frustratie Minachting
Aanpassen	Veel	11	11	Plezier/Genot Tevredenheid Blijdschap/Geluk Opluchting/Verlichting	-	-	
	Weinig	-	-		-	-	

Noot. Bronnen geeft aan hoeveel participanten ($N = 12$) hierover spraken, frequentie hoeveel uitingen in totaal hierover gedaan werden.

Gezamenlijke visie. In veel gevallen kwam de hervorming voort uit een gezamenlijke visie. Dit leidde tot veel positieve emoties als interesse/enthousiasme en blijdschap/geluk. Omdat er bij de meeste leerkrachten vooraf met het team over de visie gesproken was, werd deze ook breed gedragen. L5 (Leerkracht 5) zei hierover:

Nou, dat vind ik het leuke van TOM: er wordt je niet een visie opgedrongen. Je bepaalt het eigenlijk samen. ... Ja, ik ben heel enthousiast! Want deze visie hebben we met zijn allen bedacht. Dus dan wil je nooit meer weg.

Daarnaast schepte het werken vanuit een visie duidelijkheid, gaf het richting en hielp het met het nemen van beslissingen. Deze duidelijkheid leidde tot tevredenheid.

Persoonlijke visie. Alle leerkrachten gaven aan dat de hervorming aansloot bij hun persoonlijke visie. Dit leidde tot louter positieve emoties als blijdschap/geluk, interesse/enthousiasme en plezier/genot. Veel leerkrachten gaven aan dat de hervorming zo goed aansloot bij hun persoonlijke visie, omdat ze de mogelijkheid hadden gehad om mee te denken. Hierdoor hadden ze hun eigen visie in het ontwerp kunnen leggen.

Mee beslissen. Over het algemeen uitte de leerkrachten veel tevredenheid over de mate waarin het voor hen mogelijk was om mee te beslissen over het al dan niet invoeren van de hervorming. Veelal hadden zij de mogelijkheid om input te geven alvorens de beslissing werd gemaakt, wat leidde tot emoties als interesse/enthousiasme en plezier/genot. L3 uitte dit als volgt: “We zijn samen een school, we beslissen dingen samen. ... dat voelt heel goed. ... Een prettige verantwoordelijkheid.”

Maar de reacties waren niet alleen positief. Een aantal leerkrachten benoemde ook nadelen van het maken van een beslissing met het hele team. Het grootste struikelblok hierin was de veelheid aan meningen. Hierdoor was het soms zo dat het lang duurde voordat een beslissing werd genomen of dat het optimale er niet uit werd gehaald wat leidde tot teleurstelling of irritatie/frustratie. L6: “Dat ik af en toe dacht: Pfff, ik zie een heel ander plaatje voor me, maar het gebeurt maar niet!” Er waren dan ook meerdere leerkrachten die positieve emoties ervoeren bij het hebben van weinig inspraak. Zij gaven aan dat ze hier tevreden over waren, omdat het niet functioneel was om alle beslissingen met zijn allen te nemen.

Het is wel zo dat alle leerkrachten de kans hadden om input te leveren voordat de beslissing genomen werd. Er werd vaak aangegeven dat de beslissing wel met het hele team besproken werd, bijvoorbeeld op een studiedag, maar dat uiteindelijk de directeur of een stuurgroep, bestaande uit een kleine groep leerkrachten, de knoop doorhakte. Bij veel leerkrachten leidde dit dus tot tevredenheid, maar er waren ook een aantal leerkrachten die bezorgdheid en spanning/stress ervoeren, omdat ze het moeilijk vonden om de beslissing aan anderen over te laten.

Mee denken/Samen ontwikkelen. In alle gevallen kregen de leerkrachten veel ruimte om mee te denken over de precieze vorm en inhoud van de hervorming. Dit had zowel positieve als negatieve emoties tot gevolg.

Leerkrachten ervoeren positieve emoties als interesse/enthousiasme doordat ze de hervorming zelf op zo'n manier konden vormgeven dat deze aansloot bij hun specifieke onderwijscontext: het team, de leerlingen en de omgeving.

L5: Eerst gewoon inventariseren van: wat vinden we goed, wat willen we, waar vinden wij dat onze kinderen, waar zouden die gelukkig bij zijn. Echt heel breed. Ik vond het echt heel breed. Met heel veel instemming. Ja, het voelde heel goed. ... Echt hele grote betrokkenheid daarbij.

Tevredenheid kwam veelal naar voren in situaties waar leerkrachten indirect inspraak hadden in de vorm en inhoud van de hervorming, in deze gevallen nam een stuurgroep de leiding in het vormgeven van de hervorming en mochten de leerkrachten steeds input of feedback geven.

Negatieve emoties als irritatie/frustratie kwamen voort uit het moeten samenwerken en ontwikkelen met verschillende mensen, waardoor het veranderproces soms erg traag en moeizaam ging.

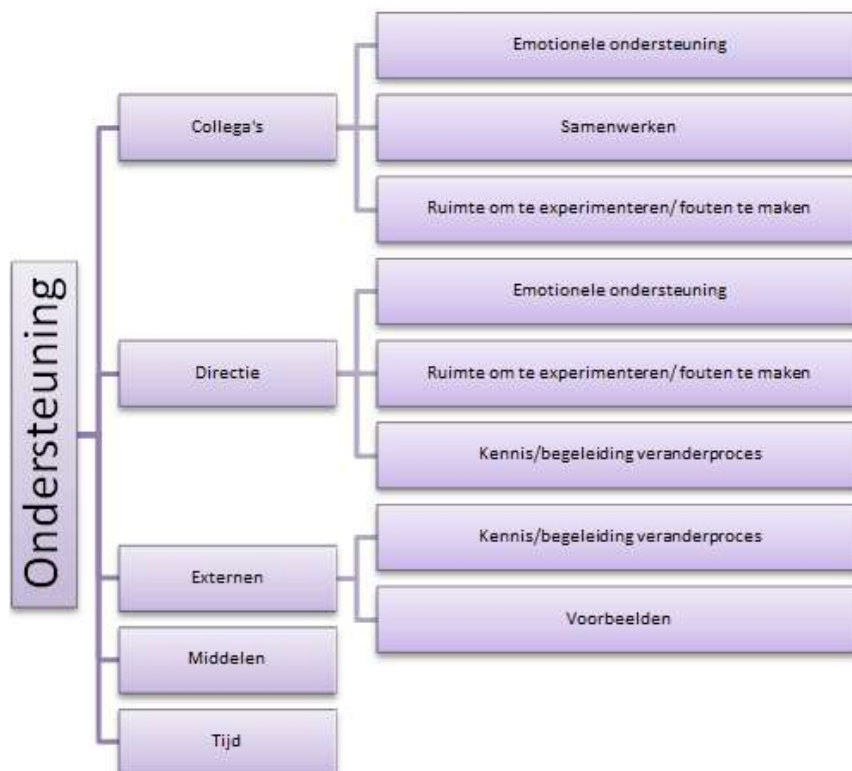
L8: Nou je hebt met best wel veel mensen te maken en veel verschillende achtergronden. En als mensen dan eenmaal gewend zijn aan een bepaalde manier van werken dan is het voor sommige mensen lastig om dat aan te passen. Dus dat is wel moeizaam gegaan.... Ja het is logisch, maar het ging heel moeizaam. En dat je soms het gevoel krijgt van: “Jongens, doe niet zo moeilijk.” of: “Laten we het eerst eens proberen.”

Meerdere leerkrachten gaven aan dat ze zelf graag sneller waren gegaan en dat dit soms irritaties opleverde. Een opluchting voor deze leerkrachten was dat ze vaak wel van de directie de ruimte kregen om zelf alvast wat stappen verder te gaan, waardoor ze zich in hun eigen tempo door konden ontwikkelen. Maar dit was niet in alle gevallen mogelijk.

Aanpassingen. Alle leerkrachten gaven aan dat het voor hen in ruime mate mogelijk was om gaandeweg aanpassingen te doen aan de hervorming. Dit gebeurde vaak op basis van evaluaties van huidige praktijken. Alle leerkrachten gaven ook aan dat het hierdoor mogelijk was om de hervorming beter te laten aansluiten bij hun specifieke onderwijscontext en dat de die nieuwe manier van werken daardoor beter verliep. Dit riep enkel positieve emoties als plezier/genot en blijdschap/geluk op. L11 zei hierover: “Dus die mogelijkheid was er ook gewoon om het aan te passen aan de populatie die je hier hebt.... Dat werkt een stuk prettiger, ja, daar word ik blij van.”

Ondersteuning

In Figuur 3 is te zien welke aspecten en sub aspecten aan bod kwamen wanneer met de leerkrachten werd gesproken over de mate van ondersteuning die zij ervoeren tijdens het hervormingsproces. Onderstaand zal per aspect een tabel met het overzicht van de mate van ondersteuning en de gerelateerde emoties gepresenteerd worden en zullen deze punten nader toegelicht worden.



Figuur 3. Aspecten en sub aspecten van ondersteuning

Collega's. De mate van ondersteuning die leerkrachten van hun collega's ervoeren

viel uiteen in een aantal sub aspecten, te zien in Tabel 5. Hieronder worden deze sub aspecten van ondersteuning en bijbehorende emoties nader toegelicht.

Tabel 5

Overzicht mate van ondersteuning en bijbehorende frequenties van emoties

Aspect/Sub aspect	Mate	Emotie					
		Positief			Negatief		
		Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties	Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties
Collega's							
Emotionele steun	Veel	10	25	Opluchting/Verlichting Blijdschap/Geluk Plezier/Genot Dankbaarheid/Waardering	-	-	
	Weinig	-	-		4	5	Teleurstelling Verdriet
Samenwerken	Veel	12	28	Blijdschap/Geluk Opluchting/Verlichting Plezier/Genot Tevredenheid	6	7	Irritatie/Frustratie Teleurstelling
	Weinig	-	-		2	2	Teleurstelling
Ruimte experimenteren/fouten maken	Veel	6	11	Plezier/Genot Tevredenheid Blijdschap/Geluk Dankbaarheid/Waardering	-	-	
	Weinig	-	-		2	2	Teleurstelling Spanning/Stress

Noot. Bronnen geeft aan hoeveel participanten (N = 12) hierover spraken, frequentie hoeveel uitingen in totaal hierover gedaan werden.

Emotionele steun. De emotionele ondersteuning die leerkrachten elkaar boden bestond uit oog hebben voor elkaar, erkenning, bemoedigende woorden, vragen hoe het gaat, oog voor successen en complimenten. Wanneer deze emotionele ondersteuning in ruime mate aanwezig was leidde dit tot uitsluitend positieve emoties, zoals: blijdschap/geluk en opluchting/verlichting. Zoals L5 zei: “Dat helpt enorm. Mij wel. Complimentjes helpen beter dan standjes.... Ja, heel prettig. ... Voelt heel fijn. Want voor een complimentje werk je veel harder. Omdat je daar blijer van wordt, dan van kritiek.”

Er waren echter een aantal leerkrachten in dit onderzoek die de ondersteuning van collega's hebben gemist. Dit waren de leerkrachten die lid waren van de stuurgroep. Zij gaven aan dat ze meer ondersteuning hadden geboden dan ontvangen. Eén van hen stond hier vrij neutraal in en gaf aan dat zij het niet echt gemist had. De rest uitte teleurstelling over dit gebrek aan emotionele ondersteuning van collega's.

Samenwerken. Bij het aspect samenwerking kwamen zowel positieve als negatieve emoties naar boven. Een deel van de leerkrachten uitte positieve emoties wanneer zij spraken over de mate waarin zij met collega's samenwerkten om tijdens de hervorming gezamenlijke doelen te bereiken. De samenwerking bestond vooral uit het met elkaar kunnen sparren over problemen waar zij tegenaan liepen tijdens het hervormingsproces. Ze gaven elkaar tips of zochten samen naar oplossingen. Dit leidde tot voornamelijk tot opluchting/verlichting en blijdschap/geluk. L3 zei over de samenwerking met haar collega's: “En dat is prettig, want er is veel minder stress, hè. Veel minder werkdruk, veel minder stress.”

Een aantal leerkrachten benoemde dat ze niet met iedereen goed konden samenwerken, maar dat er genoeg collega's waren waarmee het prima ging. Deze leerkrachten uitten emoties van tevredenheid.

De helft van de leerkrachten gaf echter aan dat zij het samenwerken met collega's ook als negatief hebben ervaren. Wat vooral veel geuit werd waren emoties van irritatie/frustratie

en teleurstelling, wanneer er samen gewerkt moet worden met collega's die meer moeite hadden met de verandering dan de participant zelf. L1 zei hierover:

Eigenlijk het struikelblok- Dat klinkt dan zo zwaar- De grootste uitdaging was voor mij was wel, van hoe moet ik nou samenwerken met de collega die hier zit. Zij heeft gewoon meer moeite met die dingen. Dat is nog wel eens lastig.

Ruimte om te experimenteren/fouten te maken. Het merendeel van de leerkrachten gaf aan dat het voor hen mogelijk was om dingen uit te proberen en dat het niet erg was als iets mislukte. Deze mate van ondersteuning riep emoties als plezier/genot, blijdschap/geluk en tevredenheid op. Ook gaven meerdere participanten aan dat het verbonden was met 'je veilig voelen'. Zoals L7 zei: "En ik durf ook, ik durf met mijn billen bloot. Dat is dat veilige gevoel denk ik. Gewoon omdat je weet: ja, je gaat nooit onderuit. Dus, niemand is er op uit om je onderuit te halen."

Er waren enkele leerkrachten die deze ruimte niet ervoeren. Zij hadden het gevoel dat ze er op afgerekend werden wanneer zij fouten maakten of iets nieuws probeerden. Dit leidde tot negatieve emoties als teleurstelling en spanning/stress.

Directie. De meest genoemde vormen van ondersteuning die leerkrachten vanuit directie ervoeren staan in Tabel 6. Deze aspecten en gerelateerde emoties worden hieronder nader toegelicht.

Emotionele ondersteuning. Bijna alle leerkrachten uitten positieve emoties over de mate waarin zij emotionele steun ervoeren van de directie. Zo spraken veel leerkrachten dankbaarheid/waardering uit voor de ruimte die zij kregen om hun emoties en zorgen te uitten. L5 zei hierover: "Hij keurt niets af, hij keurt niemand af. Hij ziet in alles iets goeds en dat zegt hij ook steeds. En ... hij begrijpt het ook, waarom je er tegenaan loopt."

Tabel 6

Overzicht mate van ondersteuning en bijbehorende frequenties van emoties

Aspect/Sub aspect	Mate	Emotie					
		Positief			Negatief		
		Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties	Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties
Directie							
Emotionele steun	Veel	10	36	Opluchting/Verlichting Dankbaarheid/Waardering Plezier/Genot Tevredenheid Blijdschap/Geluk	1	1	Teleurstelling
	Weinig	-	-		1	2	Teleurstelling Verdriet Irritatie/Frustratie
Ruimte experimenteren/fouten maken	Veel	7	12	Tevredenheid Plezier/Genot Dankbaarheid/Waardering	-	-	
	Weinig	-	-		1	1	Irritatie/Frustratie
Kennis/begeleiding veranderproces	Veel	8	32	Tevredenheid Opluchting/Verlichting Dankbaarheid/Waardering Bewondering/Verwondering Plezier/Genot	-	-	
	Weinig	-	-		4	7	Irritatie/Frustratie Teleurstelling

Noot. Bronnen geeft aan hoeveel participanten (N = 12) hierover spraken, frequentie hoeveel uitingen in totaal hierover gedaan werden.

Wat ook door veel leerkrachten benoemd werd is dat ze het prettig vonden als ze erkenning ervoeren voor de tijd en moeite die zij in de hervorming staken, wat leidde tot plezier/genot. Zoals L3 zei:

Nou, als je je gezien en gehoord voelt in je werk, dan werk je gewoon erg prettig en plezierig.

Veel leerkrachten uitten ook positieve emoties over de mate waarin zij ondersteuning ervoeren door het kunnen voeren van individuele gesprekken met de directie. In deze gesprekken konden zij 1 op 1 hun emoties en/of zorgen uitten. Dit leidde vooral tot opluchting/verlichting.

Er is echter één leerkracht die negatieve emoties uitte over de mate van ondersteuning die hij van zijn directie heeft ervaren. Deze leerkracht heeft zich in het veranderproces niet gezien gevoeld door de directie.

L10: Ik denk dat ik, als ik over een van mijn frustratie of over de mindere momenten, dan heb ik me gewoon niet gezien gevoeld. Ook omdat ik gewoon niet het idee had dat iemand in de gaten had hoeveel tijd ik eraan heb besteed.

Daarnaast was er één leerkracht die teleurgesteld was, omdat ze wel complimenten kreeg van haar directeur, maar zelf nog helemaal niet tevreden was.

Ruimte experimenteren/fouten maken. Een groot deel van de leerkrachten geeft aan dat zij vanuit de directie de ruimte kregen om te experimenteren en dat het niet erg was als er fouten gemaakt werden. Dit leidde bij deze leerkrachten voornamelijk tot tevredenheid en plezier/genot. Er was één leerkracht die wel het gevoel had dat hij afgestraft werd, wanneer hij nieuwe dingen uitprobeerde. Deze leerkracht gaf aan dat hij daardoor geïrriteerd raakte.

Kennis/begeleiding van het veranderproces. Veel leerkrachten geven aan ondersteuning ervaren te hebben van directie door hun kennis en begeleiding van het veranderproces. Een positieve emotie die hierbij vaak wordt geuit is bewondering. Veel leerkrachten hebben bewondering voor de manier waarop hun directie de hervorming heeft aangepakt. Bijvoorbeeld door de manier waarop de directie het hele team heeft weten mee te nemen in de hervorming. Daarnaast werd ook dankbaarheid/waardering en opluchting/verlichting geuit voor directies die oog hadden voor hun team en mee dachten en over oplossingen voor problemen.

L4: Ja, fijn. ... Ja, dat geeft een hele sterke basis. Dat je ook gewoon een keertje kunt zeggen van: "Ik vind het gewoon niet leuk." Dat je dat kunt zeggen. Of dat je tegen dingen op ziet of dat je dingen moeilijk vindt. ... Dat ze daarnaar luistert en dat ze mee denkt. En daarin begeleidt en helpt.

Wat ook veel genoemd werd was ondersteuning door de tijd te nemen voor het veranderproces en het stap voor stap te doen. De meeste leerkrachten waren hier tevreden

over, maar niet iedereen. Er waren ook leerkrachten die geïrriteerd/gefrustreerd raken, omdat zij vonden dat directie te veel tijd nam voor iedere stap.

Externen. Bij veel leerkrachten kwam naar voren dat zij veel ondersteuning ervoeren door de inzet van externen (Tabel 7). Vooral leerkrachten van TOM-scholen spraken over de begeleiding die zij tijdens het veranderproces ontvingen van een onderwijskundig expert van de KPC groep, het onderwijskundig bureau dat de TOM-hervormingen begeleidt.

Tabel 7

Overzicht mate van ondersteuning en bijbehorende frequenties van emoties

Aspect/Sub aspect	Mate	Emotie					
		Positief			Negatief		
		Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties	Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties
Externen							
Kenniss/begeleiding veranderproces	Veel	6	12	Dankbaarheid/Waardering Interesse/Enthousiasme Plezier/Genot	1	1	Minachting
	Weinig	1	1	Bewondering/Verwondering Tevredenheid	2	2	Teleurstelling Spanning/Stress
Voorbeelden	Veel	6	11	Interesse/Enthousiasme Bewondering/Verwondering Amusement/Vermaak Opluchting/Verlichting	1	1	Minachting
	Weinig	-	-		1	1	Teleurstelling

Noot. Bronnen geeft aan hoeveel participanten (N = 12) hierover spraken, frequentie hoeveel uitingen in totaal hierover gedaan werden.

Deze ondersteuning bestond eruit dat zij de leerkrachten hielp met het helder krijgen van de visie en het opdelen van de verandering in kleine stappen. Hier reageerden leerkrachten positief op en uitte emoties als interesse/enthousiasme en dankbaarheid/waardering.

Een andere manier waarop leerkrachten van zowel TOM- als LKP-scholen ondersteuning van externen ervoeren was het bekijken van voorbeeldscholen. Veel leerkrachten vertelden enthousiast over hun bezoeken aan andere scholen die al met de hervorming werkten. Ze gaven aan dat ze zo een beter beeld kregen van wat de hervorming inhield en dat ze voor zichzelf na konden gaan of zij het ook zo aan wilden pakken of juist helemaal anders. Dit leidde voornamelijk tot interesse/enthousiasme en bewondering/verwondering.

Middelen. Wanneer leerkrachten gevraagd werd of zij ook materiele ondersteuning

Tabel 8

Overzicht mate van ondersteuning en bijbehorende frequenties van emoties

Aspect	Mate	Emotie					
		Positief			Negatief		
		Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties	Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties
Middelen	Veel	6	18	Opluchting/Verlichting Plezier/Genot Tevredenheid Blijdschap/Geluk	-	-	
	Weinig	-	-		3	6	Ontevredenheid Teleurstelling Irritatie/Frustratie

Noot. Bronnen geeft aan hoeveel participanten (N = 12) hierover spraken, frequentie hoeveel uitingen in totaal hierover gedaan werden.

hadden ontvangen werd vooral gesproken over aanpassingen aan het gebouw en in sommige gevallen zelfs nieuwbouw. Alle leerkrachten die op deze manier gefaciliteerd waren, gaven aan dat ze de hervorming hierdoor beter hadden kunnen invoeren, wat voornamelijk leidde tot interesse/enthousiasme en plezier/genot (Tabel 8).

Er waren echter ook een aantal leerkrachten die deze ondersteuning niet hadden ontvangen en zij uitten teleurstelling en ontevredenheid over het niet goed kunnen doorvoeren van de hervorming door de beperkingen van het gebouw waarin zij werkten.

Tijd. Wanneer leerkrachten spraken over de ondersteuning die zij ervoeren in de vorm van tijd, spraken zij vooral over tijd die werd vrijgemaakt om voor te bereiden op de veranderingen die zouden komen en momenten om met elkaar te evalueren hoe het er op dat moment voor stond. Deze vorm van ondersteuning leidde tot verschillende positieve emoties waaronder opluchting/verlichting en tevredenheid (Tabel 9). Zoals L7 aangaf: “Ja, dat is wel

Tabel 9

Overzicht mate van ondersteuning en bijbehorende frequenties van emoties

Aspect	Mate	Emotie					
		Positief			Negatief		
		Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties	Bronnen	Frequentie	Specifieke emoties
Tijd	Veel	10	32	Opluchting/Verlichting Tevredenheid Plezier/genot Blijdschap/Geluk Dankbaarheid/Waardering	-	-	
	Weinig	-	-		2	2	Spanning/Stress Teleurstelling

Noot. Bronnen geeft aan hoeveel participanten (N = 12) hierover spraken, frequentie hoeveel uitingen in totaal hierover gedaan werden.

heel fijn. Dat dat ook niet allemaal in eigen tijd hoeft.” Wanneer leerkrachten deze ondersteuning in de vorm van tijd niet of maar in kleine mate kregen leidde dit tot spanning/stress en teleurstelling.

Conclusie/Discussie

Het doel van dit onderzoek was te achterhalen wat de relatie is tussen de mate van inspraak en ondersteuning en de positieve en negatieve emoties die leerkrachten ervaren tijdens onderwijshervormingen. Dit is onderzocht door interviews te houden met twaalf leerkrachten van scholen die recent een hervorming hebben meegemaakt waarin de leerkrachten een zekere mate van inspraak en ondersteuning hadden. In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag, worden de belangrijkste resultaten tegen het licht gehouden en vergeleken met bestaande literatuur over deze onderwerpen om zo verder te komen in de theorievorming over de emoties van leerkrachten tijdens onderwijshervormingen en praktische aanbevelingen te doen voor aanpassingen/ontwerpen van onderwijshervormingen.

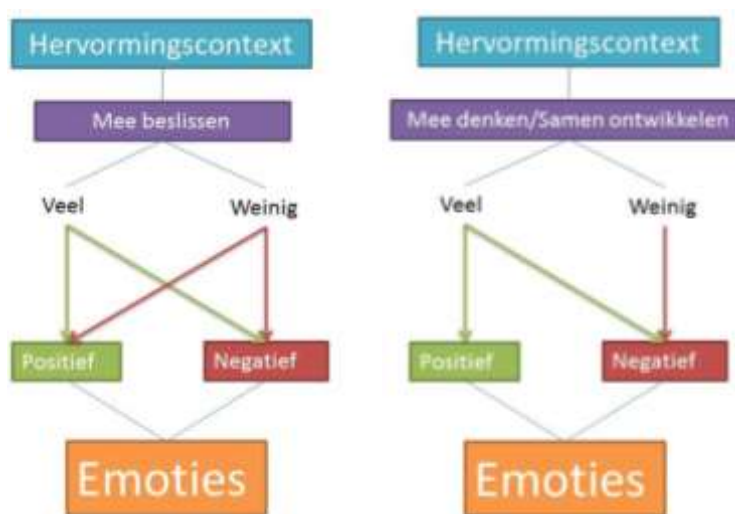
Over het algemeen kan de hypothese dat meer inspraak en ondersteuning leidt tot meer positieve emoties bevestigd worden (zoals afgebeeld in Figuur 4). De resultaten van dit



Figuur 4. Algemene trend van de relatie tussen inspraak/ondersteuning en positieve en negatieve emoties

onderzoek laten zien dat de leerkrachten bij het merendeel van de aspecten van inspraak en ondersteuning positieve emoties ervoeren, wanneer deze in ruime mate aanwezig waren en negatieve emoties ervoeren, wanneer dat niet het geval was. Vooral de mogelijkheid om de eigen visie in de hervorming te kunnen leggen en het bepalen van een gezamenlijke visie leidde tot veel plezier/genot en blijdschap/geluk. Ook emotionele ondersteuning van collega's en directie en kennis/begeleiding van het veranderproces door directie of externen speelden een belangrijke rol in het bewerkstelligen van positieve emoties.

Er waren echter ook aspecten die afweken van de trend. De aspecten 'mee beslissen', 'mee denken' en 'samenwerken' riepen meer gemengde gevoelens op bij de leerkrachten uit dit onderzoek (afgebeeld in Figuur 5). Bij deze aspecten ervoeren zij ook negatieve emoties wanneer de aspecten in ruime mate aanwezig waren. Wat in alle drie de gevallen naar voren kwam als grootste struikelblok, was het samen moeten werken en ontwikkelen met een grote groep leerkrachten met veel verschillende meningen én met collega's die minder goed mee wilden of konden komen in de hervorming. Hierdoor verliep het veranderproces soms moeizaam of traag, wat leidde tot emoties als irritatie/frustratie en teleurstelling. Deze negatieve emoties, veroorzaakt door een ruime mate van inspraak, zijn niet eerder zo duidelijk in onderzoeken naar voren gekomen. Dit is te verklaren doordat veel onderzoeken op dit



Figuur 5. Relatie tussen de mate van inspraak/ondersteuning en positieve en negatieve emoties bij afwijkende aspecten

gebied gedaan werden in contexten waarin leerkrachten juist weinig inspraak hadden. Dit leidde ook tot negatieve emoties (Kelchtermans, 2005; Lasky, 2005; Saunders, 2013).

Hargreaves (2004) is een van de weinigen die onderzoek deed naar de emoties van leerkrachten in een hervormingscontext, waarin zij veel controle hadden. Hij vond in zijn onderzoek juist positieve emoties bij deze leerkrachten. In zijn onderzoek ging het echter om veranderingen die leerkrachten zelf bedacht hadden en uitvoerden op kleine schaal, bijvoorbeeld in de eigen klas. Dit verschilt van de huidige onderzoek context, waar een grootschalige hervorming vorm gegeven moet worden door een volledig leerkrachtenteam. Deze aanpak heeft veel weg van de *continuous change* aanpak, beschreven door Boonstra (2004), waar een verandering volledig democratisch wordt vormgegeven door een team. Een aantal leerkrachten in dit onderzoek geeft al aan dat ze op sommige momenten liever hadden gezien dat directie eerder knopen had doorgemaakt en meer leiding had genomen. Voor toekomstige hervormingsaanpakken is het dus wellicht raadzaam om wat meer op te schuiven naar de *planned change* kant, waarin er meer sturing is van bovenaf (Boonstra, 2004).

Een alternatieve verklaring voor de resultaten in dit onderzoek ligt in het feit dat de sample berustte op vrijwillige deelname van leerkrachten. Het is mogelijk dat de leerkrachten die bereid waren mee te doen aan dit onderzoek, juist degene waren die positief tegenover de hervorming stonden. Hierdoor kan het zijn dat de resultaten een te positief beeld schetsen van de emoties van leerkrachten tijdens onderwijshervormingen. Deze positieve vertekening zou nog eens versterkt kunnen zijn doordat er bijna uitsluitend vrouwen deelnamen aan dit onderzoek. Zoals eerder benoemd uitten deze meer positieve dan negatieve emoties (Chaplin, 2015). Daarnaast zijn het juist ook de enthousiaste leerkrachten die eerder gefrustreerd raken door collega's die niet meekomen in de hervorming. Voor toekomstig onderzoek is het daarom raadzaam ernaar te streven om het volledige team van een school te onderzoeken, zodat alle meningen gehoord worden.

Een andere limitatie van dit onderzoek was dat de emoties van de leerkrachten moeilijk te meten waren. Deels omdat ze het moeilijk vonden om hun emoties terug te halen en deels omdat ze het moeilijk vonden om de specifieke emoties te benoemen. De codering van de emoties berust daarom deels op de interpretatie van de onderzoeker. Toekomstig onderzoek kan hier beter op inspelen door leerkrachten logboeken bij te laten houden, zodat zij hun emoties kunnen verwoorden op het moment dat ze gevoeld worden. Het is daarbij wellicht raadzaam om een instrument als het *Geneva Emotion Wheel* in te zetten, zodat er een eenduidige analyse van de emoties gedaan kan worden.

De resultaten van dit onderzoek in combinatie met de resultaten uit eerdere onderzoeken bieden een aantal belangrijke aanknopingspunten voor de herzieningen/ontwerpen van huidige en toekomstige onderwijshervormingsaanpakken. Zo blijkt dat het voor het bewerkstelligen van positieve emoties bij leerkrachten van belang is dat leerkrachten een ruime mate van inspraak ervaren tijdens het hervormingsproces. Deze inspraak bestaat eruit dat leerkrachten zelf kunnen meedenken over hoe de hervorming er op hun school uit komt te zien, rekening houdend met de specifieke schoolcontext. Daarnaast is het van belang dat in het hervormingsproces wordt meegenomen dat de leerkrachten eerst met elkaar een gezamenlijke visie bepalen. Deze visie geeft richting en duidelijkheid. Het is van groot belang dat deze mate van inspraak gepaard gaat met een ruime mate van ondersteuning. Sleutelfiguren hierin zijn de schoolleider en eventuele externe experts op het gebied van de hervorming. Met hun kennis en begeleiding van het veranderproces kunnen zij ervoor zorgen dat de hervorming niet overweldigend is voor leerkrachten, maar dat ze juist stap voor stap worden meegenomen. Hierbij moet wel in de gaten gehouden worden dat leerkrachten die meer aan kunnen niet gefrustreerd raken door een te laag tempo van het veranderproces. Een oplossing hiervoor is om deze leerkrachten deel te laten nemen in een stuurgroep, waar zij meer mee kunnen denken over de hervorming en zelf steun kunnen bieden aan collega's die

meer moeite hebben met de hervorming. Daarnaast kan het helpen om deze leerkrachten meer vrijheid te geven in het ontwikkelen van de hervorming in hun eigen dagelijkse praktijk. Dit houdt ook deze leerkrachten enthousiast en betrokken. Een andere belangrijke vorm van ondersteuning om positieve emoties te bewerkstelligen is het waarborgen van emotionele ondersteuning. Dit kan bijvoorbeeld door het inplannen van gezamenlijke overlegmomenten en studiedagen, waarin leerkrachten de ruimte krijgen om hun emoties en zorgen met elkaar te delen. Tot slot spelen tijd en middelen ook een rol in de beleving van de leerkracht van de hervorming. Vooral wanneer er voldoende voorbereidingstijd geboden wordt aan leerkrachten reageren deze positiever op de hervorming. En ook middelen als aanpassingen aan de ruimte, extra materialen of zelfs nieuwbouw zorgen ervoor dat leerkrachten betrokken en enthousiast worden of blijven. Wanneer bovenstaande zaken worden meegenomen in hervormingsaanpakken hebben deze wellicht een grotere kans om een positieve houding van de leerkrachten teweeg te brengen en zo meer kans van slagen.

Referenties

- Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. London: Chapman and Hall.
doi: 10.1002/sim.4780101206
- Boonstra, J.J. (2004) Dynamics in organizational change and learning: reflections and new perspectives. *Proceedings 2nd International Conference on Management Consulting. Management Consulting Division, Academy of Management*. June 23 – 25, Lausanne, Swiss. doi: 10.1002/9780470753408
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
doi:10.1016/j.learninstruc.2009.09.001
- Carton, A., & Fruchart, E. (2014). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66(2), 245-262. doi: 10.1080/00131911.2013.769937
- Castelijns, J., Vermeulen, M., & Quinta, K. (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change*, 14(3), 373-402. doi: 10.1007/s10833-013-9209-6
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21. doi: 10.1177/1754073914544408
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Reform*, 37(8), 677-692. doi:10.1016/S0883-0355(03)00065-X
- Datnow , A. & Stringfield, S. (2000) Working Together for Reliable School Reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 183-204. doi: 10.1080/10824669.2000.9671386

Day, C., & Lee, J. C. (2011). *New Understandings of Teacher's Work*. New York: Springer.

doi: 10.1007/978-94-007-0545-6

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness.

Journal of Educational Change, 9(3), 243-260. doi: 10.1007/s10833-007-9054-6

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327.

doi: 10.1037/h0061470

Fullan, M. (2009). *The Challenge of Change*. California: Corwin.

Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change.

Educational Studies, 31(4), 419-430. doi: 10.1080/03055690500237488

Goodson, I. F. (2001). Social Histories of Educational Change. *Journal of Educational*

Change, 2(1), 45-63. doi: 10.1023/A:1011508128957

Guhn, M. (2009). Insights from successful and unsuccessful implementations of school

reform programs. *Journal of Educational Change*, 10(4), 337-363. doi:

10.1007/s10833-008-9063-0

Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with

implications for educational leadership. *International journal of leadership in*

education: theory and practice, 1(4), 315 - 336. doi: 10.1080/1360312980010401

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of

teachers and implications for leadership. *School leadership & management*, 24(3), 287-

309. doi: 10.1080/1363243042000266936

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in

teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*,

21(8), 967-983. doi:10.1016/j.tate.2005.06.007

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). *Second international*

handbook of educational change. New York: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6

Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79-89. doi: doi:

10.1177/1541344603262315

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.

doi:10.1016/j.tate.2005.06.009

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and*

Teacher Education, 21(8), 899-916. doi:10.1016/j.tate.2005.06.003

Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascal, B. (2002). A framework for research on large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 3(1), 7-33. doi: 10.1023/A:1016527421742

McKinsey & Company. (2012, september 17). *Verbeteringen van het basisonderwijs*.

Opgeroepen op december 15, 2014, van VPRO Tegenlicht:

<http://tegenlicht.vpro.nl/nieuws/2012/november/onderwijs-in-Ned.html>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2007). *Voor de school in beweging:*

Teamonderwijs Op Maat. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Panteia - Research to Progress. (2013). *Leerkansenprofiel in Den Haag - Derde meting*.

Zoetermeer: Panteia.

Saunders, R. (2012). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and

implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303-333. doi: 10.1007/s10833-012-9195-0

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social Science*

Information, 44(4), 695-729. doi: 10.1177/0539018405058216

- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965. doi:10.1016/j.tate.2005.06.006
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotions. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12. doi: 10.1080/00461520.2013.864955
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management*, 33(5), 486-500. doi: 10.1080/13632434.2013.793494
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111. doi: 10.1080/00220270500109304
- Verenidige TOM Groep Onderwijs Anders. (2014). *Over Tom*. Opgehaald op 11-04-2015 van teamonderwijs: <http://www.teamonderwijs.nl/?pag=4>
- Zembylas, M., & Barker, H. B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8(3), 235-256. doi: 10.1007/s10833-007-9025-y

Bijlage A

Interviewleidraad

Interview schema

Nummer respondent en datum (in te vullen door onderzoeker)

Nummer respondent:

Datum:

Introductie

Wie ben ik

Elke Troost, master-student onderwijskunde, Utrecht. Masterscriptie. Leerkracht basisonderwijs, groep 2/3, TOM-school, Zoetermeer.

Onderwerp globaal

Emoties van leerkrachten in het basisonderwijs tijdens onderwijshervormingen. In een context waar inspraak en ondersteuning gestimuleerd worden. De hoofdvraag die ik wil beantwoorden in dit onderzoek is: "Wat is de relatie tussen inspraak en ondersteuning en de positieve en negatieve emoties die basisschoolleerkrachten ervaren in een hervormingscontext waar inspraak en ondersteuning gestimuleerd worden."

Hoe ik omga met de gegevens

Alle gegevens zullen vertrouwelijk behandeld worden. Anonimiteit: namen zullen veranderd worden. Data zal op zo'n manier gepresenteerd worden dat niet voor derden te herleiden valt door wie de uitspraken zijn gedaan.

Hoe lang het duurt

Ongeveer een uur.

Wat de aard is van het gesprek

Exploratief onderzoek: verkennend. Critical incident technique: we zullen een specifieke situatie die te maken heeft met de invoering van TOM bij jullie op school kritisch bekijken om de mate van inspraak en ondersteuning in deze situatie naar boven te halen en de samenhangende emoties.

Hoe ik registreer

Het gesprek zal worden opgenomen (alleen audio) en later worden getranscribeerd voor de data-analyse.

Gelegenheid om vragen te stellen

Heeft u nog vragen voor we beginnen?

Algemene info respondent

Naam:

Leeftijd:

Werkervaring in het basisonderwijs (jaren):

Werkervaring op huidige school (jaren):

Huidige groep:

Vooropleiding : PABO

ALPO

Anders, namelijk.....

Interview

Algemene info over TOM op deze school

- Hoe ziet TOM bij jullie op school eruit?
 - Wat was de beginsituatie?
 - Wat veranderde er?
 - Hoe lang geleden begon dit veranderproces?
 - Hoe verliep dit proces?
 - Wat is de huidige situatie?

Nu gaan we de hervorming meer in detail bespreken en zal ik proberen naar boven te halen wat er in je omgng.

Vragen voor het specificeren van emoties:

- Hoe reageerde je toen/hoe reageerde je daarop?
- Hoe kwam het dat je zo reageerde?
- Hoe voelde je je erbij?
- Hoe uitte zich dat?
- Wat waren de gevolgen?

Vragen voor inspraak

- In hoeverre is TOM/LKP voortgekomen uit een gezamenlijke visie?
 - Op welke wijze is van te voren gewerkt aan een gezamenlijke visie?
 - In hoeverre sluit dit aspect aan bij deze gezamenlijke visie?
- In hoeverre sluit TOM/LKP aan bij uw eigen visie op onderwijs?
 - Wat is uw eigen visie op onderwijs?
 - Op welke manier past dit aspect wel/niet in deze visie?
- In hoeverre heb je de mogelijkheid gehad om mee te beslissen over de invoering van TOM/LKP?
 - In hoeverre mocht jij meebeslissen of het wel of niet werd ingevoerd?
- In hoeverre heb je de mogelijkheid gehad om mee te denken over TOM/LKP?
 - In hoeverre was er de mogelijkheid van te voren mee te denken over de vorm/inhoud?
- Hoe is de invoering van TOM/LKP verlopen?
 - In hoeverre was er de mogelijkheid mee te denken over de manier van invoeren van TOM/LKP?
- In hoeverre was er de mogelijkheid om TOM/LKP gaandeweg nog aan te passen?
 - Welke aanpassingen zijn er gedaan nadat tot de invoering van TOM/LKP is besloten?
 - Op welke manier is tot deze aanpassingen gekomen?

Vragen over ondersteuning

- In hoeverre ervaar je steun van collega's bij de invoering van TOM/LKP?
 - Op welke wijze voel je je al dan niet gesteund door collega's?

- In hoeverre zijn er gezamenlijke doelen opgesteld?
 - In hoeverre wordt er samengewerkt om deze doelen te behalen?
 - In hoeverre ervaar je ruimte om te experimenteren/fouten te maken?
- In hoeverre ervaar je steun door de directie bij de invoering van TOM/LKP?
 - Op welke wijze voel je je al dan niet gesteund door directie?
 - In hoeverre ervaar je ruimte om te experimenteren/fouten te maken?
- Welke vormen van ondersteuning heb je gehad om TOM/LKP goed in te kunnen voeren?
 - In hoeverre is er extra tijd vrijgemaakt om tot een goede invoering van TOM/LKP te komen?
 - In hoeverre zijn er extra middelen beschikbaar gesteld om tot een goede invoering van TOM/LKP te komen?
 - In hoeverre is er extra scholing geweest om tot een goede invoering van TOM/LKP te komen?
 - Welke eventuele andere vormen van ondersteuning zijn er geweest om tot een goede invoering van TOM/LKP te komen?

Afsluiting

Dit was het interview. Heel erg bedankt voor uw deelname. Het onderzoek zal rond juni afgerond worden. Wilt u nog op de hoogte gehouden worden van de uitkomsten van het onderzoek? Wilt u een digitale kopie van het uiteindelijke onderzoeksverslag/de masterthese ontvangen?

Heeft u verder nog vragen?

Bijlage B

Originele GALC

Affect categories and word stems of pertinent labels for category members

Affect categories	Pertinent words or word stems
Admiration/Awe	admir*, ador*, awe*, dazed, dazl*, enrapt*, enthrall*, fascina*, marvel*, rapt*, reveren*, spellbound, wonder*, worship*
Amusement	amus*, fun*, humor*, laugh*, play*, rollick*, smil*
Anger	anger, angr*, cross*, enrag*, furious, fury, incens*, infuriat*, irate, ire*, mad*, rag*, resent*, temper, wrath*, wrought*
Anxiety	anguish*, anxi*, apprehens*, diffiden*, jitter*, nervous*, trepida*, wari*, wary, worried*, worry*
Being touched	affect*, mov*, touch*
Boredom	bor*, ennui, indifferen*, languor*, tedi*, wear*
Compassion	commiser*, compass*, empath*, pit*
Contempt	contempt*, denigr*, deprec*, deris*, despi*, disdain*, scorn*
Contentment	comfortabl*, content*, satisf*
Desperation	deject*, desolat*, despair*, desperat*, despond*, disconsolat*, hopeless*, inconsol*
Disappointment	comedown, disappoint*, discontent*, disenchant*, disgruntl*, disillusion*, frustrat*, jilt*, letdown, resign*, sour*, thwart*
Disgust	abhor*, avers*, detest*, disgust*, dislik*, disrelish, distast*, loath*, nause*, queas*, repugn*, repuls*, revolt*, sicken*
Dissatisfaction	dissatisf*, unhapp*
Envy	envious*, envy*
Fear	afraid*, aghast*, alarm*, dread*, fear*, fright*, horr*, panic*, scare*, terror*
Feeling	love, affection*, fond*, love*, friend*, tender*
Gratitude	grat*, thank*
Guilt	blame*, contriti*, guilt*, remorse*, repent*
Happiness	cheer*, bliss*, delect*, delight*, enchant*, enjoy*, felicit*, happ*, merr*
Hatred	acrimon*, hat*, rancor*
Hope	buoyan*, confident*, faith*, hop*, optim*
Humility	devout*, humility
Interest/Enthusiasm	absor*, alert, animat*, ardor*, attentü*, curi*, eager*, enrapt*, engross*, enthusias*, ferv*, interes*, zeal*
Irritation	annoy*, exasperat*, grump*, indign*, irrita*, sullen*, vex*
Jealousy	covetous*, jealous*
Joy	ecstat*, elat*, euphor*, exalt*, exhilar*, exult*, flush*, glee*, joy*, jubil*, overjoyed, ravish*, rejok*
Longing	crav*, daydream*, desir*, fanta*, hanker*, hark*, homesick*, long*, nostalg*, pin*, regret*, wish*, wist*, yearn*
Lust	carnal, lust*, climax, ecsta*, orgas*, sensu*, sexual*
Pleasure/Enjoyment	enjoy*, delight*, glow*, pleas*, thrill*, zest*
Pride	pride*, proud*
Relaxation/Serenity	ease*, calm*, carefree, casual, detach*, dispassion*, equanim*, eventemper*, laid-back, peace*, placid*, poise*, relax*, seren*, tranquil*, unruffl*
Relief	relie*
Sadness	chagrin*, deject*, dole*, gloom*, glum*, grie*, hopeles*, melancho*, mourn*, sad*, sorrow*, tear*, weep*
Shame	abash*, asham*, crush*, disgrace*, embarras*, humili*, shame*
Surprise	amaze*, astonish*, dumbfound*, startl*, stunn*, surpris*, aback, thunderstruck, wonder*
Tension/Stress	activ*, agit*, discomfort*, distress*, strain*, stress*, tense*
Positive	agree*, excellent, fair, fine, good, nice, positiv*
Negative	bad, disagree*, lousy, negativ*, unpleas*

(Scherer, 2005)

Bijlage C

Codeerschema aspecten inspraak en ondersteuning

Tabel 10

Definitief codeerschema voor de aspecten van inspraak en ondersteuning

Aspect	Definitie	Bronnen
Inspraak		
Gezamenlijke visie	mate waarin de hervorming voort is gekomen uit een gezamenlijke visie	Hargreaves (2004)
Persoonlijke visie	mate waarin de hervorming aansluit bij de persoonlijke visie van de participant	Hargreaves (2004)
Mee beslissen	mate waarin de participant de mogelijkheid had om mee te beslissen over de invoering van de hervorming	Terhart (2013)
Mee denken	mate waarin de participant de mogelijkheid had om mee te denken over de vorm en de inhoud van de hervorming	Datnow & Stringfield (2011)
Aanpassen	mate waarin de participant de mogelijkheid had om de hervorming gaandeweg nog aan te passen	Geijssels & Meijers (2005)
Ondersteuning		
Collega's		
Emotionele steun	mate waarin de participant zich tijdens het hervormingsproces emotioneel gesteund voelde door collega's	Lasky (2005)
Ruimte om te experimenteren/fouten te maken	mate waarin de participant zich tijdens het hervormingsproces gesteund voelde door de ruimte die hij/zijn van collega's ervoer om te experimenteren/fouten te maken	Terhart (2013)
Samenwerken	mate waarin de participant zich tijdens het hervormingsproces gesteund voelde door met collega's samen te werken aan/tijdens de hervorming	Van Veen & Slegers (2006)
Directie		
Emotionele steun	mate waarin de participant zich tijdens het hervormingsproces emotioneel gesteund voelde door directie	Lasky (2005)
Ruimte om te experimenteren/fouten te maken	mate waarin de participant zich tijdens het hervormingsproces gesteund voelde door de ruimte die hij/zijn van collega's ervoer om te experimenteren/fouten te maken	Terhart (2013)
Kennis/begeleiding veranderproces*	mate waarin de participant zich tijdens het hervormingsproces gesteund voelde door kennis/begeleiding van directie	<i>inductief</i>
Externen		
Kennis/begeleiding veranderproces*	mate waarin de participant zich tijdens het hervormingsproces gesteund voelde door kennis/begeleiding van directie	<i>inductief</i>
Voorbeelden bekijken*	mate waarin de participant zich tijdens het hervormingsproces gesteund voelde door het bekijken van voorbeelden	<i>inductief</i>
Overig		
Middelen	mate waarin de participant zich tijdens het hervormingsproces gesteund voelde door het beschikbaar stellen van extra middelen	Hargreaves (2004)
Tijd	mate waarin de participant zich tijdens het hervormingsproces gesteund voelde door het beschikbaar stellen van extra tijd	Terhart (2013)

* Codes voortgekomen uit inductieve analyse

Bijlage D

Screenshot codeerproces in Atlas.ti (7)



Bijlage E

Samengevatte fragmenten met bijbehorende kenmerken

Samenvatting uitspraken P	Mate van inspraak	Valentie emotie	Emoties
2.1 Besproken welke vijf dingen ze echt wilden in de toekomst. Begonnen met: Wat willen we.	veel	positief	Bewondering
3.1 Directie en team samen visie helder gekregen. Van daaruit verder.	veel	positief	Plezier/Genot
3.2 Werd in samenspraak bepaald, zodat het gedragen werd.	veel	positief	Plezier/Genot Tevreden
4.1 Hebben samen de visie opgesteld en TOM is daarop gebaseerd en iedereen staat achter de visie	veel	positief	Tevredenheid
4.2 Gezamenlijk visie sluit ook weer aan bij het team en de wijk.	veel	positief	Plezier/Genot
5.1 Heel breed inventariseren wat ze eigenlijk wilden, voordat ze daadwerkelijk gingen veranderen. Met heel veel instemming, voelde heel goed.	veel	positief	Interesse/Enthousiasme Plezier/Genot
5.2 Leuke van TOM dat je geen visie opgedrongen wordt, maar samen bepalen, gebruik makend van iedereen zijn sterke punten.	veel	positief	Interesse/Enthousiasme Dankbaarheid/Waardering
5.3 Grote betrokkenheid doordat de werkwijze gebaseerd is op een gezamenlijke visie, wil daardoor nooit meer weg.	veel	positief	Interesse/Enthousiasme
6.1 Doordat de visie helder is kan je constant spiegelen. Kijken of de praktijk overeen komt met de visie	veel	positief	Tevredenheid
6.2 Visie sluit goed aan bij de school en de dingen die je wil.	veel	positief	Tevredenheid
7.2 Visie is in kader wel aanwezig, maar er zit een discrepantie tussen theorie en praktijk.	veel	positief	
8.1 Visie met OA gaandeweg ontwikkeld.	veel	positief	Plezier/Genot
9.1 Visie steeds als basis gebruikt, vooral in bepaalde keuzes. Dat gaf duidelijkheid. En richting.	veel	positief	Tevredenheid
10.1 Is het niet eens met de visie van de school, vind het hypocriet. Op papier een mooie visie, in werkelijkheid houden ze zich er niet aan.	weinig	negatief	Irritatie/Frustratie
11.1 Hebben de verandering kunnen integreren in de visie.	veel	positief	Blijdschap/Geluk