

Werkstress of bevologenheid: Prestatieoordelen onderzocht



Een onderzoek naar de doorwerking van de prestatieoordelen van de
Onderwijsinspectie op het welzijn van leraren binnen het basisonderwijs

Bas Hemerik

Begeleider en eerste lezer: Julia Penning de Vries MSc

Tweede lezer: Prof. Dr. Peter Leisink

Master Strategisch Human Resource Management

Juli 2018, Oegstgeest

Werkstress of bevoegenheid: prestatieoordelen onderzocht

Een onderzoek naar de doorwerking van de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie op het welzijn van leraren binnen het basisonderwijs

Door: Bas Hemerik (5557755)

Begeleider en eerste lezer: Julia Penning de Vries MSc

Tweede lezer: Prof. Dr. Peter Leisink

Master Strategisch Human Resource Management

Departement Bestuurs- en Organisationswetenschap

Universiteit Utrecht

Oegstgeest, juli 2018

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn masterscriptie 'Werkstress of bevlogenheid: prestatieoordelen onderzocht'. In december 2017 ben ik vanuit de masteropleiding Strategisch Human Resource Management van de Universiteit Utrecht het traject gestart met een verkenning naar mogelijke onderwerpen. Vervolgens is in februari 2018 een echte start gemaakt met het uitzetten, uitvoeren en schrijven van de scriptie. In de daaropvolgende periode heb ik vaak in de knoop gezeten, maar tegelijkertijd beleefde ik veel plezier aan alle aspecten van het onderzoek. Uiteindelijk domineert zonder twijfel het trotste gevoel over het eindresultaat.

Gedurende de afgelopen periode zijn er veel mensen geweest waar ik hulp van heb gehad en graag wil ik hen bedanken. Zonder hen was deze scriptie er zeer waarschijnlijk niet geweest. Om te beginnen is mijn begeleider Julia Penning de Vries een onmiskenbare steun en toeverlaat geweest. Haar kritische blik, feedback en geduld heeft mij enorm geholpen. Ze was positief waar het kon en hield mij scherp waar het moest. Tevens bedank ik graag alle respondenten die met mij het gesprek aan wilden gaan. Ondanks dat het de laatste en daarmee zeer drukke weken van het schooljaar zijn, wisten twintig leerkrachten toch een plek te vinden in hun agenda om hun ervaringen te delen. Daarnaast is ook mijn tweede lezer Peter Leisink zeer behulpzaam geweest bij de totstandkoming van deze scriptie. Hij heeft mij veel stof tot nadenken gegeven en gaf mij af en toe een duwtje in een bepaalde richting, wat uiteindelijk het geheel ten goede kwam. Tot slot ben ik Paulien Knuppel en Annemart Wieland dankbaar voor hun hulp. Met elkaar vormden we gedurende dit traject een groepje. Met de inzichten en vragen die ik van hen kreeg, was het mogelijk om verbeteringen in deze scriptie te realiseren.

Rest mij nog u veel leesplezier toe te wensen!

Bas Hemerik

Oegstgeest, juli 2018

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding	7
1.2 Doelstelling en vraagstelling	9
1.2.1 Deelvragen	9
1.3 Maatschappelijke relevantie	10
1.4 Wetenschappelijke relevantie	11
1.5 Praktische relevantie	12
1.6 Leeswijzer	13
1.7 Context	13
2. Theoretisch kader	15
2.1 Prestatieoordelen	15
2.2 Welzijn van medewerkers	17
2.3 Processen omtrent welzijn medewerkers	20
2.4 Prestatieoordelen en welzijnsprocessen	23
2.4.1 Laag prestatieoordeel & het uitputtingsproces	23
2.4.2 Laag prestatieoordeel & het motivatieproces	24
2.4.3 Hoog prestatieoordeel & het uitputtingsproces	25
2.4.4 Hoog prestatieoordeel & het motivatieproces	26
2.4.5 Totaalbeeld	27
3. Methoden	29
3.1 Onderzoeksbenadering en onderzoeksmethode	29
3.2 Selectie scholen en onderzoekseenheden	30
3.3 Dataverzameling	31
3.4 Data-analyse	34
3.5 Betrouwbaarheid	35
3.6 Validiteit	36
4. Bevindingen	37
4.1 Perceptie van het prestatieoordeel	37
4.2 Attitude jegens het prestatieoordeel	39

4.2.1 Attitudes na oordeel 'zeer zwak'	39
4.2.2 Attitudes na oordeel 'excellent'	42
4.3 Doorwerking van het prestatieoordeel	44
4.3.1 Doorwerking prestatieoordeel 'zeer zwak'	44
4.3.2 Doorwerking prestatieoordeel 'excellent'	47
4.4 Slot	50
5. Conclusie en discussie	51
5.1. Conclusies	51
5.1.1 Antwoord onderzoeksvraag	51
5.1.2 Implicaties literatuur	53
5.2 Beperkingen onderzoek	55
5.3 Aanbevelingen	55
5.3.1 Vervolgonderzoek	56
5.3.2 Praktijk	56
Literatuurlijst	58
Bijlage 1: Topic list	69
Bijlage 2: Codeboom	71

1. Inleiding

Leraren zijn van zeer groot belang voor de huidige samenleving: in een samenleving waarbinnen het onderwijs een steeds grotere rol gaat spelen, zijn het immers met name de leraren die kennis en vaardigheden overbrengen op de volgende generaties (Darling-Hammond, 2012; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Voor deze generaties groeit het belang van het onderwijs, omdat vanuit (sociaal)economisch opzicht een ontwikkeling naar een kenniseconomie zichtbaar is en onderwijs tevens in toenemende mate aan een ieder de kans biedt om zijn of haar talenten tot uiting te laten komen, ongeacht de sociale achtergrond en de sociaaleconomische status van de ouders (Brown, Hesketh & Williams, 2003; Onderwijsraad, 2003; Nieuwenhuis, Coenen, Fourage, Harms & Oosterling, 2012).

Leraren hebben als kennisoverdragers dus een belangrijke rol binnen het onderwijs. Tegelijkertijd is zichtbaar dat een aanzienlijk deel van de beroepsbevolking werkzaam is in de onderwijssector. Zo zijn in 2017 bijna 600.000 mensen werkzaam binnen het onderwijs, waarvan er binnen de vijf grote onderwijsstromen in het land (primair, voortgezet, middelbaar, hoger en wetenschappelijk onderwijs) 414.000 mensen aan het werk zijn (UWV, 2015; UWV, 2017). Door de grootte van de sector bereiken de leerkrachten dagelijks in hun werk vele mensen en daardoor oefenen zij invloed uit op een omvangrijk deel van de maatschappij. De rol die leraren hebben als kennisoverdrager en het grote bereik van de beroepsgroep leiden samen tot de belangrijke positie van de leraar binnen de samenleving.

Met deze belangrijke positie voor leraren wordt het welzijn van de leerkrachten ook een onderwerp van betekenis. Het welzijn van een werknemer correleert immers positief met de prestaties die de medewerker levert (Harter, Schmidt & Keyes, 2003): dat betekent dat een leraar bijvoorbeeld betere prestaties kan leveren en daarmee dus ook beter de rol als kennisoverdrager kan vervullen, wanneer de werknemer positief gestemd is over zijn of haar welzijn. Deze verbeterde kennisoverdraging heeft in het geval van de leraar vervolgens weer een positieve doorwerking voor de leerlingen, aangezien zij degene zijn die de kennis beter overgedragen krijgen. Leerlingen hebben er dus baat bij als het goed gesteld is met het welzijn van hun leraar, want zij krijgen tenslotte beter onderwijs voorgeschoteld. Tevens is bekend dat de onderwijskwaliteit op scholen vermindert vanwege een verslechterd welzijn van leraren (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Daarmee wordt

duidelijk dat het welzijn van een leraar een doorwerking heeft op de uiteindelijk geleverde onderwijskwaliteit. Door het grote bereik van de beroepsgroep en het belang van kwalitatief goed onderwijs is het welzijn van de leraar dus ook van belang voor de gehele maatschappij.

Om te waarborgen dat deze kwaliteit van het onderwijs voor iedere leerling ten minste voldoet aan een wettelijk vastgestelde basiskwaliteit, bestaat in Nederland de Inspectie van het Onderwijs. Dit instituut houdt toezicht op het onderwijs, om de kwaliteit te waarborgen en problemen binnen het onderwijs te voorkomen (Onderwijsinspectie, 2017A). De Inspectie toetst in hoeverre iedere school in Nederland voldoet aan de wettelijk vastgestelde basiskwaliteit en velt vervolgens bij alle scholen een oordeel over deze basiskwaliteit. Dit oordeel over de prestaties van een school kan 'voldoende', 'onvoldoende' of 'zeer zwak' zijn. Daarnaast kunnen scholen onder bepaalde voorwaarden ook nog in aanmerking komen voor de waardering 'goed' en het predicaat 'excellent': een school dient dan over bijzondere kwaliteiten en over een specifiek excellentieprofiel te beschikken (Onderwijsinspectie, 2017B). Het doel van deze prestatieoordelen is om inzicht te geven en te krijgen op de kwaliteit van de scholen. Op basis van zo'n oordeel kan de Onderwijsinspectie verdere stappen ondernemen om samen met de school de onderwijskwaliteit verder te verbeteren (Onderwijsinspectie, 2017C). Bij dit oordeel geldt: hoe positiever het oordeel, hoe minder vervolgtoezicht vanuit de Inspectie (Onderwijsinspectie, 2017C).

1.1 Aanleiding

Deze prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie brengen verschillende vormen van verwachtingen met zich mee. Zodoende hebben ouders bij een school met een lager prestatieoordeel, zoals 'zeer zwak', vaak geen hoge verwachtingen van hun kind en stellen zij daardoor ook nauwelijks prestatie-eisen aan de school (Beek & Van den Heuvel, 2007). Aan de andere kant brengt een hoog prestatieoordeel, zoals 'excellent', volgens een onderzoek van Regioplan (2015) bijvoorbeeld hogere verwachtingen van ouders met zich mee over de school op allerlei gebieden. Uit datzelfde onderzoek blijkt dat scholen met het predicaat excellent deze verwachtingen van buiten ten aanzien van de school zelf overspannen en dus te hoog noemen. Deze externe verwachtingen kunnen vervolgens een doorwerking hebben op het welzijn van individuen. Zo blijkt uit een onderzoek van Kirsch & Van den Berghe (2010) dat hoge kwaliteitseisen – en de daarmee gepaard gaande hogere

verwachtingen – vaak een negatieve invloed hebben op de werkdruk die werknemers ervaren, doordat zij het gevoel hebben aan die eisen te moeten voldoen.

Op dit moment ervaren de werknemers in de onderwijssector al een hoge werkdruk. Cijfers met betrekking tot werkdruk geven een duidelijk beeld: 63% van de docenten in het basisonderwijs ervaart een hoge werkdruk en 21% zelfs een zeer hoge werkdruk (Grinsven, Elphick & Van der Woud, 2012). Het welzijn van de medewerkers in het basisonderwijs gaat gebukt en lijdt onder deze hoge werkdruk (AOB, 2017A). Deze hoge werkdruk is volgens de Algemene Onderwijsbond bovendien een belangrijke factor bij het ontstaan van het lerarentekort in het basisonderwijs: de hoge werkdruk is voor veel mensen niet aantrekkelijk en daardoor kiezen te weinig mensen voor het beroep (AOB, 2017B).

Als onderdeel van de hoge werkdruk benoemen leraren de fysieke, mentale en emotionele belasting van het werk (Grinsven et al., 2012). De verwachtingen van buitenaf zijn een onderdeel van deze mentale en emotionele belasting (Gorter, Eijkman & Te Brake, 2001). De manier waarop deze externe verwachtingen vervolgens doorwerken op het welzijn van individuen, is echter niet zomaar te duiden. Dit is het best duidelijk te maken aan de hand van voorbeelden uit de sportsector. Aan de ene kant kunnen externe verwachtingen voor succes namelijk een negatieve invloed hebben op de betreffende individuen: in de sportsector is bekend dat sporters bezwijken onder de verwachtingen en de ervaren stress door de druk van buiten, waardoor een slechtere prestatie wordt geleverd dan was verwacht (Baumeister, Hamilton & Tice, 1985; Baumeister & Showers, 1986). Aan de andere kant kunnen deze externe verwachtingen ook juist een positieve werking hebben, doordat de sporters bevlogen raken door de hoge externe verwachtingen (Baumeister et al., 1985): zij voelen zich op dat moment juist gesteund door de hoge verwachtingen en ervaren de verwachtingen als een steun in de rug, waardoor ze nog harder aan de slag willen gaan. Tegelijkertijd blijkt dat ook lage verwachtingen een verschillende doorwerking op het welzijn van een individu kunnen hebben. Enerzijds kunnen sporters juist door de lage verwachtingen bevlogen raken om toch een goed resultaat neer te zetten, aangezien het sportevent voor hen een belangrijk moment wordt om zich te bewijzen (Wallace, Baumeister & De Vohs, 2005; Hill, Hanton, Flemmings & Matthews, 2009). Anderzijds kunnen sporters zich vervolgens zoveel druk op leggen om zich daadwerkelijk te bewijzen, dat de stress ze alsnog te veel wordt en ze vervolgens onder deze stress bezwijken (Wallace et al., 2005).

Omtrent de eerder genoemde prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie is tot nu toe alleen bekend dat deze gepaard kunnen gaan met externe verwachtingen, maar verder is het de vraag welke doorwerking deze prestatieoordelen hebben op het welzijn van leraren: ervaren de leraren door deze met het prestatieoordeel gepaard gaande verwachtingen meer stress, of raken zij juist meer bevlogen zodat ze (nog) harder aan de slag gaan? Dit onderzoek gaat dieper in op de gevolgen van de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie en verkent hoe leraren deze oordelen ervaren en op welke wijze deze prestatieoordelen vervolgens doorwerken op het welzijn van de leraren.

1.2 Doelstelling en vraagstelling

Het doel van dit onderzoek is zodoende om te begrijpen op welke wijze leraren in het basisonderwijs de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie interpreteren en hoe deze prestatieoordelen volgens deze leraren vervolgens een doorwerking hebben op hun welzijn, zodat daarna in kaart kan worden gebracht wat de implicaties zijn van het toekennen van een prestatieoordeel op het welzijn van de leraren. De hoofdvraag die aansluitend uit deze doelstelling van het onderzoek voortkomt, luidt als volgt:

Hoe ervaren leraren op scholen binnen het basisonderwijs de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie en hoe werken deze prestatieoordelen volgens leraren door op hun welzijn?

1.2.1 Deelvragen

Om de hoofdvraag te beantwoorden, vindt er een literatuurverkenning en een empirisch onderzoek plaats. De volgende theoretische deelvragen zullen worden onderzocht aan de hand van bestaande literatuur:

1. *Wat zijn prestatieoordelen?*
2. *Wat houdt het welzijn van medewerkers in?*
3. *Welke processen zijn zichtbaar omtrent het welzijn van medewerkers?*
4. *Wat is al bekend over de doorwerking van prestatieoordelen op welzijnsprocessen?*

Vanuit de kennis die deze theoretische deelvragen opleveren, wordt vervolgens het empirisch onderzoek vormgegeven. Doordat er nog weinig bekend is over de doorwerking van de prestatieoordelen en daardoor op voorhand nog niet duidelijk is welke richting het onderzoek op gaat, is de hoofdvraag van deze scriptie exploratief van aard. Bij een explorerende onderzoeksvraag is een inductieve benadering passend, aangezien vanuit waarnemingen meer over een onderzoeksonderwerp ontdekt en begrepen kan worden. Als gevolg van deze explorerende onderzoeksvraag en de daarbij horende doelstelling van dit onderzoek om de belevingswereld van de leraren te begrijpen, is gekozen voor het gebruik van een kwalitatieve onderzoeksmethode (Bryman, 2012). Via een kwalitatief onderzoek kan namelijk meer interpretatief te werk worden gegaan, waardoor de betekenisgeving van leraren bestudeerd kan worden (Boeije, 2005). Daarnaast leent een kwalitatieve onderzoeksmethode zich ook het beste voor een onderzoek via een inductieve benadering, aangezien bij kwalitatief onderzoek meer oog is voor de specifieke omstandigheden van een individu die leiden tot gedachten, gedrag en gevoel.

1.3 Maatschappelijke relevantie

Werkdruk is een van de grootste opkomende risico's op het gebied van veiligheid en gezondheid op de werkplek (EU-OSHA, 2014). In het basisonderwijs is de werkdruk al hoog te noemen: 80% van de leraren in het basisonderwijs ervaart een hoge werkdruk en bovendien kent de beroepsgroep het grootste percentage werknemers met burn-out klachten (Grinsven et al., 2012; CBS, 2015). Het welzijn van de leraar staat onder druk en als gevolg daarvan kiezen minder mensen voor een baan als leraar (AOB, 2017B), waardoor de verwachting is dat het tekort de komende jaren zelfs nog zal oplopen (OECD, 2016). In de afgelopen jaren is het werk als leraar dus minder aantrekkelijk geworden en is op middelbare scholen een tekort aan leraren ontstaan: in 2017 kwamen de scholen zeshonderd fulltime leraren tekort en naar verwachting groeit dit aantal naar achthonderd in 2018 (AOB, 2017C). De hoge ervaren werkdruk en het daarmee gepaard gaande lerarentekort vormen een bedreiging voor de onderwijskwaliteit: leraren staan als kennisoverdragers aan de basis voor het leveren van de onderwijskwaliteit en hun welzijn heeft invloed op de prestaties die zij kunnen leveren (Klusmann et al., 2008). Daarnaast blijkt dat werknemers gezondheidsproblemen kunnen ontwikkelen, nadat ze voor een langere periode zijn blootgesteld aan een hoge werkdruk: uiteindelijk lopen deze werknemers

bijvoorbeeld in sommige gevallen aan tegen een burn-out (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Door te onderzoeken hoe leraren de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie ervaren en welke doorwerking de oordelen hebben op het welzijn van leraren, ontstaat er meer kennis over de gevolgen van de prestatieoordelen en kunnen daardoor eventuele ongewenste gevolgen, zoals voor leraren een verhoogde werkdruk en eventueel zelfs een burn-out, worden ondervangen en vermeden. Met het vermijden van deze verhoogde werkdruk kan vervolgens een start worden gemaakt met het verkleinen van het lerarentekort, zodat uiteindelijk ook de onderwijskwaliteit minder onder druk komt te staan.

1.4 Wetenschappelijke relevantie

Het meten en beoordelen van prestaties is te plaatsen in een bredere trend binnen de publieke sector, waarin de nadruk meer en meer wordt gelegd op productiviteit en efficiëntie. Deze trend is regelmatig onderwerp van onderzoek en zodoende zijn ook vaak de gevolgen van prestatiemetingen onderzocht. Eerst kwamen vooral de positieve gevolgen van de prestatiemetingen naar voren: werknemers kunnen bijvoorbeeld ‘meer met minder’ doen en daarbij zou er ook sprake zijn van een meer klantgerichte aanpak (Osborne & Gaebler, 1992). Later in de tijd kwam er ook meer aandacht voor de negatieve gevolgen van de prestatiemetingen en beoordelingen: werknemers zouden bijvoorbeeld meer tijd kwijt zijn aan het registreren van hun prestaties en daardoor kan er ook minder tijd worden besteed aan de klant of cliënt (Diefenbach, 2009; Tonkens, 2009). Daarnaast is duidelijk dat een systeem omtrent het meten van prestaties in een organisatie ook invloed heeft op werknemers zelf: zo geven werknemers aan dat deze prestatiemetingen en –beoordelingen voor een grotere duidelijkheid omtrent hun rol zorgt en zij bovendien meer feedback krijgen van hun leidinggevende over hun prestaties (Harper & Vilkinas, 2005). Aan de andere kant wijst de literatuur ook op de negatieve kant van prestatiebeoordelingen voor werknemers, want het blijkt dat deze beoordelingen ook extra werkdruk en meer werkstress kunnen veroorzaken (Diefenbach, 2009; Kirkpatrick, Ackroyd & Walker, 2005). Al met al is het dus niet duidelijk welke doorwerking deze prestatiemetingen en –beoordelingen in totaliteit hebben voor het welzijn van de werknemer. Dit onderzoek probeert meer duidelijkheid te verschaffen, door aan leraren zelf te vragen hoe zij dit ervaren. Daarmee mengt dit onderzoek zich bovendien in de discussie omtrent *mutual gains* en *conflicting outcomes* (Van

de Voorde, Paauwe & Van Veldhoven, 2012): het gebruik van prestatieoordelen heeft als beoogd effect dat de kwaliteit van het onderwijs gewaarborgd en verbeterd wordt, maar tegelijkertijd zal moeten blijken of het prestatieoordeel ook een positieve doorwerking heeft op het welzijn van de leraren op de beoordeelde scholen. Het is onduidelijk of het onderwerp van prestatieoordelen en de doorwerking op het welzijn van leraren het model van *mutual gains*, een eveneens positieve doorwerking op het welzijn, volgt, of dat van *conflicting outcomes*, waarbij er sprake is van een negatieve doorwerking op het welzijn van leraren. Dit onderzoek kan hierin voorzichtig duidelijkheid scheppen, aangezien deze doorwerking bij leerkrachten op basisscholen in dit onderzoek centraal staat. Daarmee wordt een eerste aanzet gegeven tot duidelijkheid over een nevendoorwerking van de prestatieoordelen, naast de beoogde waarborging en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

1.5 Praktische relevantie

Dit onderzoek is voor verschillende partijen relevant en kan zodoende kennis opleveren waar deze partijen naar kunnen handelen. Voor de Onderwijsinspectie speelt de vraag mee in welke mate de prestatieoordelen zorgen voor datgene wat de Inspectie wilt bereiken: kwalitatief goed onderwijs op iedere school (Onderwijsinspectie, 2017B). Op het moment dat de prestatieoordelen (on)gewenste gevolgen lijken te hebben voor de leraren, dan is het voor de Onderwijsinspectie mogelijk om deze (on)gewilde effecten verder uit te pluizen en wellicht vervolgens gericht haar prestatiemetingen vorm te geven. Dat kan bijvoorbeeld door te heroverwegen voor wie de prestatieoordelen kenbaar mogen zijn of door andere categorieën en benamingen te ontwikkelen.

Voor schooldirecties is het belangrijk om te zien welke rol prestatieoordelen spelen op het welzijn van leraren, aangezien kennis van deze doorwerking bij de schoolleiding bewustzijn creëert en meteen een richting aangeeft hoe directies met deze prestatieoordelen om kunnen gaan. Als de schoolleiding weet hoe deze processen werken, dan kunnen ze daar immers vervolgens naar handelen. Afhankelijk van de doorwerking van het prestatieoordeel op leraren, kunnen directies er voor kiezen om dit prestatieoordeel juist meer of minder onder de aandacht te brengen bij de leraren. Dat begint in ieder geval allemaal bij het creëren van bewustzijn over de gevolgen voor leraren en daar kan dit onderzoek aan bijdragen.

Tot slot is dit onderzoek ook relevant voor leraren. Dit onderzoek brengt immers processen rondom het welzijn van leraren in kaart, waardoor eventuele maatregelen ter verbetering van het welzijn effect heeft op de leraren. Door dit onderzoek kan een leraar zich bovendien bewust worden van de processen die rondom zijn of haar welzijn spelen en daardoor bewuster keuzes maken omtrent het eigen welzijn, door bijvoorbeeld actief te communiceren over het prestatieoordeel of aandacht op een ander onderwerp te richten.

1.6 Leeswijzer

Om volledig te zijn en tegelijkertijd wat meer duidelijkheid te verschaffen omtrent de prestatieoordelen van de onderwijsinspectie, wordt in dit eerste hoofdstuk nog kort de oorsprong van de prestatieoordelen besproken en daarnaast de positie van deze oordelen binnen het onderwijs. In hoofdstuk 2 komt vervolgens de kennis die binnen de wetenschap bestaat over deze prestatieoordelen en de doorwerking op welzijn aan bod. Hoofdstuk 3 gaat in op de methodologie van dit onderzoek en geeft gedetailleerde informatie over de keuzes die zijn gemaakt met betrekking tot de uitvoering van dit onderzoek. Daarna volgen in hoofdstuk 4 de bevindingen van het empirisch onderzoek, waarna in hoofdstuk 5 de scriptie wordt afgesloten met een conclusie en discussie.

1.7 Context

In dit onderzoek staan zogenoemd de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie centraal. Dit onderdeel verschaft meer achtergrondinformatie over deze prestatieoordelen. Zo wordt kort de ontwikkeling geschetst naar het gebruik van prestatieoordelen in de publieke sector en komt daarnaast de toepassing van de oordelen in het onderwijs met de daarbij horende rol van de Onderwijsinspectie aan de orde.

1.6.1 Oorsprong prestatieoordelen

Sinds eind jaren '80 is vanuit de overheid meer aandacht gekomen voor het monitoren van prestaties binnen de publieke sector: het gebruik van systemen om prestaties in de gaten te houden, te meten en te evalueren is internationaal gezien een van de meest wijdverspreide trends van de afgelopen jaren in de publieke sector (Propper & Wilson, 2003; Pollitt, 2005). De literatuur wijst er op dat het *New Public Management* (NPM) als fenomeen veel heeft bijgedragen aan deze ontwikkeling: binnen het NPM is het geloof in de gunstige effecten van

de managementfilosofie uit de private sector een belangrijk aspect en de focus op prestaties maakt deel uit van deze filosofie (Hood, 1995; Brignall & Modell, 2000; Groot & Budding, 2008). Daarnaast bracht het NPM meer autonomie en zelfstandigheid van overheidsorganisaties met zich mee (Hangartner & Svaton, 2013). Vervolgens werd het volgens bijvoorbeeld Nicholsen (2011) en Kristensen (2010) wel belangrijk dat de overheid verantwoording ging afleggen over het toekennen van publiek geld aan deze organisaties, waardoor het monitoren van de prestaties van deze organisaties noodzakelijk werd. Inmiddels wordt het monitoren van prestaties binnen de publieke sector ook gebruikt voor andere doelen dan verantwoording (Speklé & Verbeeten, 2014). Zo wordt deze monitoring bijvoorbeeld gebruikt om te stimuleren dat de doelen van individuele werknemers meer in lijn komen te liggen met de organisatiedoelen, om competitie tussen en binnen instituten te stimuleren en om internationale vergelijkingen te kunnen maken (Stensaker, 2003; Speklé & Verbeeten, 2014). Het meten, analyseren en beoordelen van de prestaties van een organisatie speelt zodoende niet meer alleen binnen de private sector een grote rol, maar ook binnen de publieke sector (Allen & Reich, 2013; Speklé & Verbeeten, 2014).

1.6.2 Onderwijs en prestatieoordelen

Het gebruik van systemen om prestaties te monitoren, meten en evalueren is in Nederland inmiddels wijdverspreid binnen de publieke sector: beoordelingen vinden bijvoorbeeld plaats binnen en over ziekenhuizen, rechtbanken en het Openbaar Ministerie (De Bruijn & Van Helden, 2006). Het monitoren, meten en evalueren is ook bij de onderwijssector zichtbaar: er vinden immers prestatiemetingen plaats en er is sprake van een beoordelingssysteem om inzicht te geven in de mate waarin een wettelijk vastgestelde basiskwaliteit gehaald wordt (Veenstra, Bleker & Knuver, 2004; Jacob & Liefgren, 2005; Allen & Reich, 2013). In Nederland is de Onderwijsinspectie de instantie die toezicht houdt op de kwaliteit van het onderwijs. In haar verslagen over de staat van het onderwijs noemt de Inspectie sinds 1997 het gebruik van een werkwijze waarbij via toetsingskaders de basiskwaliteit van een school wordt gemeten. Met het beoordelen van de onderwijskwaliteit geeft het instituut invulling aan haar taak om effectief toezicht te houden om beter onderwijs te realiseren. De Inspectie kijkt bij deze beoordeling niet alleen naar de resultaten van het onderwijs, maar ook naar de veiligheid en het zicht op ontwikkeling van de leerlingen.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt eerst ingegaan op wat prestatieoordelen precies zijn en welke functie deze oordelen hebben. Daarna komt het welzijn van medewerkers aan bod, waarbij er gezocht wordt naar een definitie van welzijn. Vervolgens wordt er onderzocht welke processen in de literatuur zichtbaar zijn omtrent het welzijn van medewerkers. Tot slot vindt de koppeling plaats tussen deze welzijnsprocessen en de kennis over prestatieoordelen.

2.1 Prestatieoordelen

De eerder genoemde variëteit aan doelen van de prestatie-monitoring maken het lastig om een duidelijke en bruikbare definitie te geven van prestatieoordelen: de beoordelingen van prestaties hebben immers niet bij iedere organisatie dezelfde doelen en worden zodoende anders ingevuld (Haertel, 1999; Billing, 2004). Daarnaast bemoeilijkt nog een andere factor het vaststellen van een definitie omtrent prestatieoordelen: Vlăsceanu, Grünberg en Pârlea (2004) geven aan dat verschillende termen met betrekking tot prestatieoordelen ten onrechte door elkaar gebruikt worden. In literatuur omtrent prestatieoordelen wordt bijvoorbeeld gesproken over *quality assessment*, *quality evaluation* en *quality audit* (Cullen, Joyce, Hassall & Broadbent, 2003; Vlăsceanu, 2007; Nicholson, 2011).

Alle bovenstaande termen hebben wel iets weg van een prestatieoordeel, maar de definities spreken allemaal over een proces en gaan vaak over een specifiek onderdeel binnen een institutie. Binnen de definitie van *audit* ligt bijvoorbeeld de focus op de verantwoording van een organisatie en worden andere onderdelen buiten beschouwing gelaten (QAA, 2006). Binnen *assessment* daarentegen ligt de focus juist op de effectiviteit van het onderwijs (Campbell & Rozsnyai, 2002). Vlăsceanu et al. (2004, p. 33) gaan echter ook in op een definitie over *judgment on quality* en noemen dit een *benchmark*. De focus ligt daarbij niet op een proces, maar op een vaststaande maatstaf. De definitie die zij van een benchmark geven, is namelijk als volgt:

A standard, a reference point, or a criterion against which the quality of something can be measured, judged, and evaluated, and against which outcomes of a specified activity can be measured.

Een *benchmark* is dus een bepaalde standaard, een referentiepunt of een criterium waartegen de kwaliteit van iets kan worden gemeten, beoordeeld of geëvalueerd. De Onderwijsinspectie evalueert en beoordeelt de kwaliteit van een school aan de wettelijk vastgestelde basiskwaliteit, waarna de Inspectie de uitkomst van deze toetsing met haar prestatieoordelen duidt: het prestatieoordeel ‘zwak’ houdt bijvoorbeeld in dat een school niet aan een basiskwaliteit voldoet, waarmee het prestatieoordeel dus een instrument is om een bepaalde standaard, de wettelijke basiskwaliteit, te duiden. Daarnaast worden met het beoordelen aan de hand van de wettelijke basiskwaliteit ook de uitkomsten van het onderwijs van de school gemeten, aangezien deze uitkomsten onderdeel zijn van de inhoudelijke invulling van de basiskwaliteit. Daarmee is het tweede onderdeel van de definitie van een benchmark ook van toepassing op het beoordelingsproces van de Onderwijsinspectie: de basiskwaliteit is immers ook een standaard waartegen de uitkomsten van een bepaalde activiteit (onderwijs bieden) kan worden gemeten. Het daaropvolgende prestatieoordeel wordt daarmee een duiding van de getoetste standaard. Deze definitie van een *benchmark* omvat dus precies datgene wat de Onderwijsinspectie doet: het toetst scholen aan een wettelijke basiskwaliteit, aan een standaard, en meet via deze standaard de uitkomsten van datgene wat een school doet: onderwijs bieden. Vervolgens geeft de Inspectie aan de hand van deze evaluatie een oordeel over de school (Onderwijsinspectie, 2017C). In dit onderzoek zal daarom bij een prestatieoordeel worden uitgegaan van de definitie van Vlăsceanu et al. (2004) over een *benchmark*, waarbij een prestatieoordeel dus een score is op de *benchmark*.

Eerder bleek al dat deze prestatieoordelen te plaatsen zijn in een bredere trend, waarbij er binnen de publieke sector meer aandacht kwam voor het monitoren van prestaties via prestatiesystemen. Deze systemen om prestaties te meten, te beoordelen en te evalueren, waar prestatieoordelen dus ook een onderdeel van kunnen zijn, kunnen bij werknemers verschillende percepties en attitudes oproepen. Jacobsen en Anderson (2014) baseren zich bijvoorbeeld in hun onderzoek, welke zich richt op systemen die uitgaan van de dreiging van sancties bij onderpresteren, op de *motivation crowding theory*. Vanuit deze theorie verwachten en bevestigen de onderzoekers dat deze systemen voor verhoogde prestaties zorgen bij de werknemer, als de werknemer het systeem als ondersteunend waarneemt. Jacobsen en Anderson (2014) stellen echter vanuit deze theorie dat de werknemer ook een

totaal andere perceptie kan hebben van het systeem: de werknemer kan het systeem als bedwingend waarnemen, waardoor het systeem minder effectief wordt en zodoende zelfs de prestaties van de werknemer kan benadelen. Ook binnen organisaties waarbij er gewerkt wordt met prestatiedoelen voor individuele werknemers, kan de werknemer dit prestatiesysteem op twee verschillende manieren beschouwen (Kagaari, Munene & Mpeera Ntayi, 2010). Enerzijds kunnen de doelen voor een individuele werknemer specifiek en uitdagend genoeg zijn, waardoor de werknemer zich gecommitteerd voelt aan de vastgestelde doelen (Smith & Hitt, 2005). Dit kan vervolgens een positieve bijdrage leveren aan de motivatie van de werknemer, vooral wanneer een werknemer tussentijds ook feedback ontvangt over de voortgang naar de doelen toe (Taylor & Pierce, 1999). Anderzijds is het mogelijk dat de doelen voor de werknemer te hoog of te laag zijn, waardoor de werknemer minder vertrouwen heeft dat de doelen bereikt zullen worden of niet het geloof heeft dat de doelen belangrijk zijn (Seijts & Latham, 2000): dit kan vervolgens bijvoorbeeld een nadelige effect hebben op de werktevredenheid van de medewerker en zodoende op de prestaties die de werknemer levert (Kagaari et al., 2010). De perceptie die de werknemer van het prestatiesysteem heeft, speelt dus een belangrijke rol bij de houding van de werknemer jegens het prestatiesysteem en op de doorwerking ervan.

2.2 Welzijn van medewerkers

In de bestaande literatuur is dit welzijn op een groot aantal manieren gedefinieerd en als concept gebruikt (Van de Voorde et al., 2012). Sommige onderzoekers gebruiken een omvangrijke definitie omtrent welzijn. Warr (1987) gebruikt een veelomvattend concept van welzijn en neemt de gehele gesteldheid van een persoon als uitgangspunt. Danna en Griffin (1999) sluiten zich hier bij aan en nemen bijvoorbeeld ook factoren zoals levensvoldoening en geluk in hun definitie mee. Deze onderzoekers hebben welzijn gedefinieerd als een subjectief concept, waarbij wordt onderzocht hoe mensen zelf hun leven evalueren (Illies, Schwind & Heller, 2007). Op een gelijke manier omschrijft Veenhoven (1984) subjectief welzijn als de mate waarin een individu oordeelt over alle aspecten van zijn of haar leven tot nu toe. Subjectief welzijn is daarmee een concept dat uitgaat van de perceptie en dus de ervaringen en gevoelens van een individu, zoals levensvoldoening en baantevredenheid: dat zijn immers aspecten die alleen het individu vanuit zijn of haar ervaringen kan bepalen (Smith & Clay, 2010). Dit is anders dan objectief welzijn, die wordt gemeten door een

inventarisatie van de feitelijke werklast en wordt gekoppeld aan een bepaalde tijdseenheid (Van den Heiligenberg, 2012). Meetbare elementen voor dit objectief welzijn zijn bijvoorbeeld inkomen en ziekteverzuim en deze elementen hangen dus niet af van individuele percepties (Gasper, 2007). In dit onderzoek ligt de focus op de ervaringen van de werknemer en dat sluit aan bij het concept van subjectief welzijn, alleen is dit concept nog niet specifiek genoeg: binnen dit concept kunnen immers alle ervaringen en gevoelens van een individu gedurende het gehele leven meegenomen worden, terwijl in dit onderzoek de werksituatie van het individu centraal staat en het dus alleen draait om de gevoelens en ervaringen van het individu op het werk.

Een specifiekere en meer werk-gerelateerde definitie van welzijn komt van Grant, Christianson en Price (2007, p. 52): zij definiëren welzijn immers als *'the overall quality of an employee's experience and functioning at work'*. Daarmee draait het welzijn van een werknemer dus uiteindelijk om de algemene kwaliteit van alle ervaringen op het werk en van zijn of haar functioneren op het werk. Aangezien in dit onderzoek de focus juist ligt op deze ervaringen van leraren in hun werksituatie, wordt in dit onderzoek bij het aspect welzijn gebruik gemaakt van de definitie van Grant et al. (2007).

Doordat het welzijn van een werknemer afhangt van de ervaringen die de werknemer heeft over het werk en het eigen functioneren, zijn er verschillende doorwerkingen bij de werknemer mogelijk. Deze doorwerkingen kunnen zowel positief als negatief zijn en er hoeft bovendien geen sprake te zijn van een enkele doorwerking (Rothmann, 2008). Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat een werknemer de ervaring heeft veel uren te moeten overwerken, wat bij de werknemer stress als uitwerking heeft. Desondanks kan de werknemer veel plezier hebben in het omgaan met deze stress (Bakker & Demerouti, 2007). Op die manier is het dus mogelijk dat de ervaringen van de werknemer zich zowel op een positieve (plezier) als op een negatieve (stress) manier manifesteren.

De positieve doorwerking van de ervaringen die een werknemer heeft over het werk en het eigen functioneren, manifesteert zich vaak als 'bevologenheid'. Bevologen werknemers hebben vaak een gevoel van energieke en effectieve verbinding met hun werkactiviteiten en bovendien zien bevologen werknemers zichzelf als iemand die goed om kan gaan met de

eisen die de baan aan hen stelt (Schaufeli, Taris & Van Rhenen, 2008). Bevlogenheid houdt dus een positieve, vervullende en werk-gerelateerde gemoedtoestand in, die bovendien gekarakteriseerd wordt door vitaliteit, toewijding en absorptie (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002). De vitaliteit heeft betrekking op een hoog energieniveau en mentale veerkracht tijdens het werk, de wil om te investeren in het werk en doorzettingsvermogen, ook in moeilijke situaties (Schaufeli & Taris, 2013; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Toewijding houdt een sterke betrokkenheid in bij het werk, dat als nuttig en zinvol wordt ervaren en inspirerend en uitdagend is (Schaufeli & Taris, 2013; Schaufeli & Bakker, 2004). Absorptie betekent tot slot dat de werknemer volledig geconcentreerd is op het werk, waarbij het lijkt alsof de tijd vliegt en het voor de werknemer moeilijk is om los te komen van het werk (Schaufeli & Taris, 2013; Schaufeli & Bakker, 2004; Rothmann, 2008). Daarmee zijn bevlogen werknemers erg gemotiveerd om te investeren in het werk, zeer enthousiast bezig met het werk en tot slot ook totaal gefocust op het werk. Als er sprake is van bevlogenheid bij een werknemer, dan is de werknemer dus erg gemotiveerd om het werk uit te voeren en werktaken te voltooien (Bakker & Demerouti, 2007).

Het is ook mogelijk dat de ervaringen van de werknemer zich op een negatieve manier manifesteren. In de literatuur is deze manifestatie vaak terug te vinden als werkstress. Er is sprake van werkstress bij een werknemer, als schadelijke fysieke en emotionele reacties optreden doordat de capaciteiten, middelen en behoeften van de werknemer niet overeenkomen met de werkeisen van een baan (Park, 2007). De werknemer ervaart dan bepaalde werkeisen en de omgeving van het werk als te belastend, maar het zijn dus de eventueel daaropvolgende emoties die bepalen of er sprake is van werkstress. Spielberger, Vagg & Wasala (2003) omschrijven dit proces omtrent werkstress op eenzelfde manier en onderscheiden daarin duidelijk de drie belangrijke componenten in het proces: eerst dienen er bronnen van stress te zijn in de werkomgeving, waarna de werknemer de stressoren percipieert en beoordeelt en er tot slot zo emotionele reacties worden opgeroepen bij de werknemer wanneer een stressor als bedreigend wordt beoordeeld. Spanning, frustratie en depressie zijn vaak de emoties die ontstaan doordat een baan als te belastend wordt ervaren (Van Veldhoven, Meijman & Broersen, 2002).

2.3 Processen omtrent welzijn medewerkers

Deze bevlogenheid en werkstress ontstaan niet ineens: er zijn bepaalde omstandigheden op het werk, die de ervaringen van de werknemer vormgeven en zodoende werkstress en/of bevlogenheid als gevolg kunnen hebben. Demerouti et al. (2001) hebben een model ontwikkeld waarbij zij ingaan op deze werkomstandigheden: het *Job Demands-Resources* (JD-R) Model. In het JD-R Model onderscheiden Demerouti et al. (2001) twee categorieën omtrent de werkomstandigheden van een werknemer: aan de ene kant omschrijven zij een categorie omtrent werkeisen en aan de andere kant beschrijven zij een categorie genaamd energiebronnen. Werkeisen zijn alle fysieke, sociale en organisatorische aspecten van het werk die constante mentale en fysieke inspanning vereisen en zodoende geassocieerd worden met bepaalde fysiologische en psychologische kosten (Demerouti et al., 2001, p. 501). Tijdsdruk is een voorbeeld van een werkeis waar veel leraren mee te maken hebben: door de hoeveelheid complexe taken die leerkrachten moeten uitvoeren en het brede veld aan onderwerpen waar leerkrachten aandacht aan moeten besteden, ervaren de leerkrachten dat zij onder een steeds grotere tijdsdruk moeten werken (Pieterse - van Dinther, 2011). Deze tijdsdruk is een cognitieve evaluatie als gevolg van de reflectie op de hoeveelheid werk die moet worden gedaan in relatie tot de waargenomen beschikbare tijd (Roe & Zijlstra, 2000). Daarmee kan tijdsdruk als zeer stressvol worden ervaren, maar dat hoeft niet meteen negatief te zijn: uiteindelijk kan een werknemer het als een persoonlijke prestatie zien als het werk toch wordt voltooid en er daardoor een positief gevoel aan overhouden (Lepine, Podsakoff & LePine, 2005).

Energiebronnen zijn juist alle fysieke, sociale en organisatorische aspecten van het werk die bijdragen aan het bereiken van werkdoelen, die de werkeisen en de bijbehorende fysiologische en psychologische kosten reduceren, of persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleren (Demerouti et al., 2001, p. 501). De eerder genoemde werkcontrole is een voorbeeld van een energiebron. Werkcontrole houdt in dat de medewerker de mogelijkheid heeft om controle te hebben over zijn eigen activiteiten en gebruik van vaardigheden en daarmee dus zelf de controle heeft over de uitvoering van zijn of haar taken (De Jonge, Bosma, Peter & Siegrist, 2000). Deze ruimte voor de werknemer uit zich bijvoorbeeld in het inplannen van de eigen pauzes, het kiezen van vakantieverlof en het personaliseren van de eigen werkomgeving (Love, Irani, Standing & Themistocleous, 2007). Overigens hoeft er helemaal geen sprake te zijn van daadwerkelijke werkcontrole: alleen de perceptie bij de

werknemer dat er sprake is van werkcontrole, kan al de nodige effecten met zich meebrengen (Fox, Dwyer & Ganster, 1993).

De werkeisen en energiebronnen staan in het JD-R Model aan de basis van twee verschillende processen: het uitputtingsproces en het motivatieproces. De twee processen spelen een rol in het ontwikkelen van werkstress en bevlogenheid (Bakker & Demerouti, 2007). Het eerste proces is het uitputtingsproces, waarbij werknemers voor een langere tijd moeten voldoen aan bepaalde werkeisen en er tegelijkertijd te weinig energiebronnen voor de werknemers aanwezig zijn. Op die manier raken deze werknemers zowel mentaal als fysiek uitgeput. Deze uitputting kan vervolgens zorgen voor een complete staat van uitputting bij de werknemer en vervolgens leiden tot gezondheidsproblemen. De aanwezigheid van werkeisen, die als stressoren fungeren, en de afwezigheid van energiebronnen zorgt voor een snelle afname van de mentale energie, waardoor vermoeidheid en irritatie kan ontstaan bij de werknemer (Schaufeli & Taris, 2013). Er kan volgens Schaufeli & Taris (2013) herstel plaatsvinden door bijvoorbeeld langzamer te werken, een pauze te nemen of van taak te wisselen. Echter kan het ook zo zijn dat een werknemer onvoldoende herstelt, hetgeen tot werkstress en uiteindelijk tot gezondheidsklachten zoals vermoeidheid kan leiden.

Het tweede proces is het motivatieproces, dat de energiebronnen als uitgangspunt heeft. Deze energiebronnen hebben de potentie om motiverend te werken, wat bijvoorbeeld bevlogenheid en uiteindelijk betere prestaties van de werknemer als gevolg kan hebben. Een werkomgeving met energiebronnen zorgt er namelijk voor dat werknemers meer bereid zijn om zich in te spannen om het werk goed te doen (Geurts & Sonnentag, 2006). De kans dat door die grotere bereidheid de werkdoelen worden gehaald, neemt daarmee toe. Tegelijkertijd zorgen energiebronnen ook voor het bevredigen van de basisbehoeften competentie, autonomie en verbondenheid, wat volgens Deci & Ryan (2000) zorgt voor intrinsieke motivatie bij de werknemer. Regelruimte zorgt bijvoorbeeld voor het vervullen van de basisbehoefte omtrent autonomie, terwijl sociale steun zorgt voor het bevredigen van de behoefte naar verbondenheid. Energiebronnen kunnen daarnaast tegemoetkomen in de basisbehoefte van competentie: feedback bevordert immers het leergedrag, waardoor ook in de basisbehoefte van competentie wordt voorzien. Via

enerzijds het bereiken van werkdoelen en anderzijds het vervullen van de basisbehoeften kunnen energiebronnen de bevlogenheid van een werknemer positief beïnvloeden.

In verschillende studies is het JD-R Model onderzocht en ondersteunt. Zo bleek uit het onderzoek van Bakker, Demerouti en Schaufeli (2003) bij medewerkers van een telecommatenschap dat werkeisen de belangrijkste voorspellers waren van gezondheidsproblemen zoals mentale uitputting. Uit hetzelfde onderzoek bleek bovendien dat energiebronnen voor meer toewijding bij de werknemer zorgen en de medewerkers door de toegenomen toewijding bovendien minder de intentie hadden om hun baan op te zeggen. Andere ondersteuning voor het JD-R Model komt van het onderzoek van Bakker, Demerouti, De Boer en Schaufeli (2001) bij medewerkers van een voedselafabrikant. Uit dit onderzoek bleek dat werkeisen een unieke voorspeller zijn voor burn-out en energiebronnen juist zorgen voor meer toewijding bij de medewerker.

Ondanks deze ondersteunende empirische resultaten is er ook kritiek op het JD-R Model. Zo geven Schaufeli en Taris (2013) aan dat het JD-R Model een heuristisch model is, wat betekent dat het model niet uitgaat van specifieke negatieve en positieve werkkenmerken, maar dat ieder werkkenmerk als potentiële bron van werkstress of bevlogenheid in het model kan worden opgenomen. Hierdoor is het model weliswaar toe te passen in talloze situaties, maar is het erg lastig om onderzoeksresultaten te generaliseren: een gevonden (negatief) interactie-effect tussen tijdsdruk en bevlogenheid impliceert niet dat soortgelijke interacties bestaan tussen alle werkeisen en alle energiebronnen (Schaufeli & Taris, 2013). Voor dit onderzoek is het juist fijn dat het JD-R Model zoveel opties heeft, want daardoor kan verkend worden waar het prestatieoordeel geplaatst kan worden. Een ander kritiekpunt op het model is dat het model twee afzonderlijke processen omschrijft, terwijl onderzoek uitwijst dat er ook verwevenheid bestaat tussen beide processen. Deze verbondenheid tussen de processen impliceert volgens Schaufeli & Taris (2013) dat een proces pas begrepen kan worden, als het andere proces in ogenschouw wordt genomen. Toch worden beide processen in dit onderzoek als pure processen gebruikt, zonder de verbondenheid tussen beide processen mee te nemen. In dit onderzoek wordt immers verkend of er een directe doorwerking is van het prestatieoordeel op het welzijn van de leerkracht, waardoor de interactie tussen beide processen voor dit onderzoek niet ter zake doet.

2.4 Prestatieoordelen en welzijnsprocessen

De energiebronnen en werkeisen staan dus aan de basis van twee verschillende, maar wel aan elkaar gerelateerde processen. Werkeisen zijn het startpunt van het uitputtingsproces en het motivatieproces begint bij de energiebronnen. Aan de hand van deze processen volgt in dit onderdeel een analyse over de manieren waarop zowel een hoog ('excellent') als een laag ('zeer zwak') prestatieoordeel van de Onderwijsinspectie kan doorwerken. Een aantal mogelijkheden passeren de revue, waarna tot slot alles kort op een rij wordt gezet. Zo ontstaat een overzicht van een viertal mogelijke processen omtrent de doorwerking van prestatieoordelen op het welzijn van leraren.

2.4.1 Laag prestatieoordeel & het uitputtingsproces

Allereerst kan een school een laag prestatieoordeel van de Onderwijsinspectie hebben ontvangen. Sommige scholen krijgen immers van de Inspectie het oordeel 'zeer zwak'. Door dit oordeel is de eerste mogelijkheid dat de leerkrachten veel druk ervaren om te presteren: in een periode waarin het wat minder lijkt te gaan, kan een persoon druk ervaren om verbetering te realiseren (Crocker & Graham, 1995). Deze druk kan van buiten komen, doordat de leerkracht zich door verplicht voelt om werk tot uitvoering te brengen: Deci & Ryan (2000) benoemen dit als externe regulatie. Sierens & Vansteenkiste (2009) geven aan dat mensen kunnen worden aangezet om te gaan werken, doordat ze bijvoorbeeld een straf (zoals een nieuwe lage beoordeling) willen voorkomen. Om deze nieuwe lage beoordeling te voorkomen, gaan mensen proberen hun werk beter uit te voeren: ze voelen zich daartoe door anderen verplicht, want anders is de kans aanwezig dat er een nieuwe lage beoordeling volgt als straf. Door een lage beoordeling kunnen leerkrachten daarmee dus druk van buiten ervaren om te moeten presteren. Echter is het volgens Sierens & Vansteenkiste (2009) ook mogelijk dat het de leraar zelf is die zich veel druk oplegt, omdat hij of zij zich de volgende keer verbeterd wilt hebben of omdat de persoon zich bijvoorbeeld niet wil schamen als er straks opnieuw een laag resultaat behaald wordt. In ieder geval kunnen leerkrachten dit lage oordeel ervaren als een druk om te moeten presteren, waarbij de druk dus zowel van buitenaf als vanuit de persoon zelf opgelegd kan zijn. Vaak gaan mensen gebukt onder deze druk en bovendien ervaren zij ten tijde van deze verhoogde druk vaak veel stress omtrent het werk: dat is exact wat Demerouti et al. (2001) ook beschrijven bij hun uitputtingsproces.

Al met al betekent dit dat een laag prestatieoordeel dus ervaren kan worden als een werkeis, wat volgens de literatuur en onder andere ook het uitputtingsproces uit het JD-R Model van Demerouti et al. (2001) kan resulteren in werkstress. Dit eerste onderscheiden proces is in figuur 1 in een klein model weergegeven.



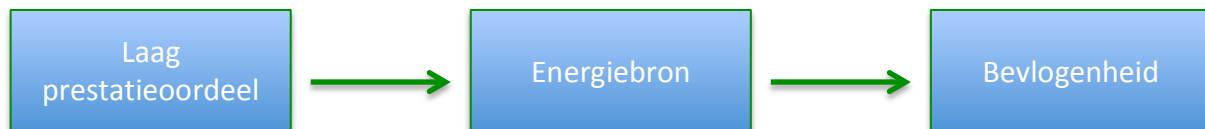
Figuur 1 Laag prestatieoordeel & het uitputtingsproces

2.4.2 Laag prestatieoordeel & het motivatieproces

Aan de andere kant bestaat ook de mogelijkheid dat het lage prestatieoordeel door de leraren juist als een energiebron wordt ervaren en zo voor bevlogenheid zorgt. De met het lage prestatieoordeel gepaard gaande lage verwachtingen kunnen immers door een persoon opzij worden geschoven, als deze zelf hoge aspiraties heeft: in het onderzoek van Khattab (2015) komt bijvoorbeeld naar voren dat dit kan gelden voor studenten. Uit dit onderzoek bleek dat lage verwachtingen van ouders, leraren en medestudenten niet per se negatief uitpakten voor de student zelf. Dit was het geval als de student juist door deze lage verwachtingen hogere aspiraties kreeg om te presteren. Met andere woorden: door lage verwachtingen kan het zo zijn dat een persoon juist een hogere prestatie wilt neerzetten.

Ook uit de studie van Norem & Cantor (1986) blijkt dat lage verwachtingen juist een motiverend effect kunnen hebben, doordat mensen deze lage verwachtingen willen omzetten in iets positiefs. Ze geven aan dat mensen niet tevreden zijn over hun prestaties tot zover en dat ze zichzelf een betere beoordeling toedichten, waardoor ze ruimte zien voor verbetering. Pintrich (2000) bouwt voort op deze redenering en voegt er nog wat aan toe: hij benoemt namelijk duidelijker dat een persoon het oneens kan zijn met een lage beoordeling en de daarmee gepaard gaande lage verwachtingen die de buitenwereld heeft, waardoor de persoon voor zichzelf een doel neerzet om te bewijzen dat het beter kan presteren dan uit de beoordeling zou blijken. In dit geval wordt het lage prestatieoordeel dus juist als een bron van energie ervaren om hard aan de slag te gaan, wat volgens Demerouti et al. (2001) via het motivatieproces voor bevlogenheid kan zorgen.

Een laag prestatieoordeel hoeft dus niet per se uit te maken volgens het proces dat terug te vinden is in figuur 1. Het lage prestatieoordeel kan immers ook juist ervaren worden als een energiebron en zodoende voor bevlogenheid zorgen. Om dit visueel duidelijker te maken, is in figuur 2 dit tweede proces in een model weergegeven.



Figuur 2 Laag prestatieoordeel & het motivatieproces

2.4.3 Hoog prestatieoordeel & het uitputtingsproces

Naast scholen met een laag prestatieoordeel, zijn er ook scholen die van de Onderwijsinspectie een hoog prestatieoordeel hebben gekregen. Zo hebben de afgelopen jaren sommige basisscholen het oordeel 'excellent' mogen ontvangen. Uit de literatuur komen ook bij dit oordeel twee mogelijke processen naar voren via welke het prestatieoordeel een doorwerking kan hebben op het welzijn van leerkrachten. De eerste mogelijkheid ontstaat doordat een hoog prestatieoordeel bij de buitenwereld voor hoge verwachtingen zorgt (Regioplan, 2015). Op haar beurt kunnen deze hoge verwachtingen voor druk zorgen (Kirsch & Van den Berghe, 2010; Mishina, Dykes, Block & Pollock, 2010). Deze druk om te presteren kan voor een persoon ongunstig uitpakken: het lange tijd aanhouden van de druk heeft stress als gevolg en onder invloed van deze stress levert een persoon vaak niet de meest optimale prestatie (Hill et al., 2009). Dit proces kan volgens Mishina et al. (2010) overigens nog versterkt worden, doordat hoge verwachtingen van buitenaf ook samen kunnen gaan met hoge aspiraties van de persoon zelf. Een ander versterkend effect dat uit de persoon zelf kan voorkomen, wordt gegeven door Kruglanski, Chernikova, Rosenzweig & Kopetz (2014). Zij stellen immers dat druk van buitenaf en de stress die dit voor de persoon veroorzaakt, er voor kunnen zorgen dat een persoon helemaal geen zin meer heeft om te presteren en zodoende het verlangen om te presteren ook wegebt. Daarmee is dus in ieder geval duidelijk dat een hoog prestatieoordeel als een zogenoemde werkeis ervaren kan worden. Tegelijkertijd is ook het eerste proces omtrent de doorwerking van een hoog prestatieoordeel op het welzijn van de leerkracht helder geworden. Het hoge oordeel gaat tezamen met hoge verwachtingen, wat leerkrachten kunnen ervaren als een druk en dit zorgt op haar beurt voor stress bij de leerkracht.

Alles overziend is het dus mogelijk dat een hoog prestatieoordeel voor de leerkracht druk oplevert en zodoende wordt ervaren als een werkeis. Net als eerder zichtbaar was bij het lage prestatieoordeel, kan deze interpretatie van het prestatieoordeel als werkeis volgens bijvoorbeeld het JDR-model van Demerouti et al. (2001) via het uitputtingsproces voor werkstress zorgen. Deze doorwerking van een hoog prestatieoordeel in een werkeis en daarna in werkstress is ook in een model gezet, welke is weergegeven in figuur 3.

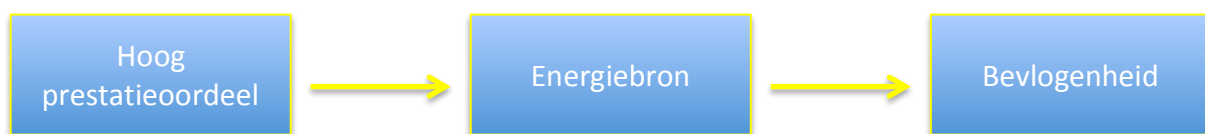


Figuur 3 Hoog prestatieoordeel & het uitputtingsproces

2.4.4 Hoog prestatieoordeel & het motivatieproces

Net als het lage prestatieoordeel heeft ook een hoog prestatieoordeel twee verschillende mogelijke doorwerkingen op het welzijn van een leerkracht. Eerder bleek al dat de ouders hogere verwachtingen kunnen hebben van hun kind en de school, doordat er sprake is van een hoog prestatieoordeel (Regioplan, 2015). Deze hoge verwachtingen kunnen volgens de eerdere redenering voor werkstress zorgen, maar uit de literatuur komt ook nog een ander beeld naar voren: deze hoge verwachtingen kunnen namelijk ook juist bijdragen aan een groter verlangen om het werk goed uit te voeren (Kruglanski et al., 2014). Sarkar & Fletcher (2014) lichten nog verder toe hoe hoge verwachtingen niet per se hoeven te leiden tot werkstress. Zij geven aan dat een persoon de druk die gepaard gaat met hoge verwachtingen ook kan negeren, door bijvoorbeeld met de hulp van anderen voor een goed resultaat te willen knokken of door zelf vastberaden te zijn de druk te weerstaan. De hoge verwachtingen hoeven overigens niet alleen van buiten te komen, maar een persoon kan ook hoge verwachtingen over zichzelf hebben (Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004). Deze verwachtingen en de daaropvolgende druk kunnen er volgens Karademas & Kalantzi-Azizi (2004) vervolgens voor zorgen dat de persoon ook daadwerkelijk goed *wilt* presteren. De hoge verwachtingen, die ook zichtbaar zijn bij een hoog prestatieoordeel, kunnen dus ook ervaren worden als een duwtje in de rug. Een leerkracht kan door het hoge prestatieoordeel dus hoge verwachtingen ervaren, maar ervaart dit vervolgens als iets positiefs: de druk die bij de hoge verwachtingen komt kijken, wordt opgevat als een uitdaging en zorgt er daarom juist voor dat de leerkracht een stapje harder wilt lopen. Daarmee kan een hoog

prestatieoordeel dus ook een energiebron vormen voor de leerkracht, wat volgens Demerouti et al. (2001) weer kan uitmonden in bevlogenheid. Eerder was al zichtbaar dat een laag prestatieoordeel twee mogelijke doorwerkingen heeft op het welzijn van leerkrachten. Ook bij een hoog prestatieoordeel is een tweede proces zichtbaar geworden, nadat eerder al in figuur 3 het eerste proces omtrent een hoog prestatieoordeel en het welzijn van een leerkracht was weergegeven. Dit tweede mogelijke proces, waarbij het prestatieoordeel dus wordt ervaren als een energiebron en daardoor voor bevlogenheid zorgt bij de leerkracht, is net als de andere processen ook in een model gezet: dit model is terug te vinden in figuur 4.



Figuur 4 Hoog prestatieoordeel & het motivatieproces

2.4.5 Totaalbeeld

Na het bestuderen van de concepten prestatieoordeel en welzijn, volgden al met al uit de literatuur twee welzijnsprocessen die mogelijk een rol spelen omtrent de prestatieoordelen van de Inspectie van het Onderwijs. In het huidige onderdeel is besproken op welke manier deze processen een rol kunnen spelen rondom de doorwerking van een prestatieoordeel op het welzijn van leerkrachten binnen het basisonderwijs. Uit deze literatuurverkenning bleek dat het uitputtingsproces en het motivatieproces zowel bij een hoog als bij een laag prestatieoordeel een optie is. In het empirische onderzoek dat volgt, worden deze processen zoals benoemd in figuur 1 tot en met 4 als uitgangspunt genomen. Er wordt dus onderzocht hoe de leerkrachten het prestatieoordeel ervaren, om vervolgens vast te stellen welke doorwerking het prestatieoordeel heeft op het welzijn van de leraren. Dit betekent dat er vier mogelijke proposities kunnen worden onderscheiden. De eerste twee proposities hebben betrekking op een laag prestatieoordeel.

Propositie 1a: een laag prestatieoordeel wordt door de leerkracht ervaren als een werkeis, wat bijdraagt aan het uitputtingsproces en vervolgens bij deze leerkracht kan doorwerken in werkstress.

Propositie 1b: een laag prestatieoordeel wordt door de leerkracht ervaren als een energiebron, wat bijdraagt aan het motivatieproces en vervolgens bij deze leerkracht kan doorwerken in bevlogenheid.

Deze proposities zijn dus beide een mogelijkheid, waarbij op voorhand niet te bepalen is welke propositie waarschijnlijker is: dat moet het empirische onderzoek juist uitwijzen. Ditzelfde geldt voor de proposities omtrent het hoge prestatieoordeel, waarbij het empirische onderzoek ook moet uitwijzen welke doorwerking ervaren wordt.

Propositie 2a: een hoog prestatieoordeel wordt door de leerkracht ervaren als een werkeis, wat bijdraagt aan het uitputtingsproces en vervolgens bij deze leerkracht kan doorwerken in werkstress.

Propositie 2b: een hoog prestatieoordeel wordt door de leerkracht ervaren als een energiebron, wat bijdraagt aan het motivatieproces en vervolgens bij deze leerkracht kan doorwerken in bevlogenheid.

3. Methoden

In dit hoofdstuk staan de keuzes beschreven zoals ze gemaakt zijn gedurende het onderzoeksproces, waarbij de redenering voor het maken van deze keuzes aan de orde komt. Het eerste gedeelte gaat in op benadering en methode van het onderzoek, waarna een beschrijving volgt van het proces rondom de casusselectie. Vervolgens staat de dataverzameling en data-analyse centraal. Tot slot komt de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek aan bod.

3.1 Onderzoeksbenadering en onderzoeksmethode

Dit onderzoek is exploratief van aard. Het exploratieve karakter van de studie is terug te vinden in de doelstelling van het onderzoek: het begrijpen van de wijze waarop leraren in het basisonderwijs de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie interpreteren en van de manier waarop deze prestatieoordelen volgens de leraren doorwerken op hun welzijn, zodat in kaart kan worden gebracht wat de doorwerking is van het bestaan van deze prestatieoordelen op het welzijn van de leraren. Dat betekent dat de ervaringen en opvattingen van mensen onderwerp van onderzoek zijn, evenals de aangenomen attitudes en houdingen ten opzichte van een bepaald verschijnsel: de betekenis die mensen geven is daarmee het onderwerp van onderzoek. Dit exploratieve karakter van het onderzoek gaat gepaard met een interpretatieve onderzoeksbenadering. Deze focus op de interpretaties van mensen is in dit onderzoek essentieel, omdat de doorwerking van een proces juist afhankelijk is van de interpretatie van een persoon. Bovendien kan via een interpretatieve benadering ook worden achterhaald wat de achterliggende componenten zijn die de interpretatie van de persoon vormgeven (Bryman, 2012).

Het empirische onderzoek dat vervolgens is uitgevoerd, heeft een kwalitatieve grondslag. In sectie 1.2 is uitgelegd dat een kwalitatieve benadering het beste aansluit bij de exploratieve doelstelling van het onderzoek: via een kwalitatieve onderzoeksbenadering kunnen immers goed de afwegingen van de respondenten worden achterhaald, waarmee het makkelijker wordt om de belevingswereld van de leraren te begrijpen en bovendien leent kwalitatief onderzoek zich goed voor het bestuderen van onderwerpen waar nog weinig over bekend is (Bryman, 2012).

3.2 Selectie scholen en onderzoekseenheden

In dit onderzoek worden leraren van verschillende scholen meegenomen. Om te bepalen welke leerkrachten onderdeel van onderzoek zouden worden, is er gebruik gemaakt van doelgerichte selectie. Dat betekent dat er doelgericht is gezocht naar respondenten die zelf aan bepaalde voorwaarden voldeden en in een omgeving werkten met bepaalde kenmerken, wat neerkomt op een doelgerichte selectiestrategie (Boeije, 2005). Een voorbeeld van zo'n kenmerk is dat de school het prestatieoordeel 'excellent' of 'zeer zwak' van de Onderwijsinspectie moest hebben gekregen. Dit betekent dat er gebruik wordt gemaakt van extreme cases: de doorwerking van de twee uiterste prestatieoordelen wordt immers onderzocht (Bryman, 2012). Er is gekozen voor dit onderzoeksdesign omtrent extreme cases, omdat wordt verwacht dat dit de meest zuivere vorm van de eventuele doorwerking kan reflecteren (Bryman, 2012).

Naast het criterium dat een school het prestatieoordeel 'excellent' of 'zeer zwak' moet hebben, zijn nog een aantal criteria vastgesteld. Op die manier kon bepaald worden welke scholen benaderd konden worden om aan het onderzoek deel te nemen. In totaal zijn de volgende vier criteria vastgesteld:

- De school dient te staan in Nederland, aangezien de Onderwijsinspectie alleen scholen in Nederland beoordeeld;
- De school dient een basisschool te zijn, want dit onderzoek richt zich op leerkrachten in het primair onderwijs en zo blijven leerkrachten uit de andere onderwijssectoren buiten beschouwing;
- Op de school dienen ten minste 10 leraren te werken, om te voorkomen dat zeer kleinschalige scholen onderdeel van onderzoek worden;
- De school dient vanuit de Inspectie van het Onderwijs het oordeel 'excellent' of het oordeel 'zeer zwak' te hebben gekregen, want dit zijn de twee meest extreme prestatieoordelen vanuit de Onderwijsinspectie en de verwachting is dat leraren op deze scholen een eventuele doorwerking van het oordeel op hun welzijn daar het sterkst ervaren.

Vervolgens is de website <https://www.zoekscholen.onderwijsinspectie.nl> geraadpleegd om scholen te vinden die aan deze criteria voldoen. Uiteindelijk zijn er 117 basisscholen gevonden die voldoen aan de hierboven genoemde criteria: daarvan bezitten 83 scholen het predicaat 'excellent' en hebben 34 scholen het prestatieoordeel zeer zwak gekregen. Eerst zijn verschillende basisscholen gemaïld en gebeld en heeft de onderzoeker ook een aantal scholen bezocht, maar dat leverde geen resultaat op. Uiteindelijk is de onderzoeker via zijn netwerk toch terecht gekomen bij een aantal scholen die aan de criteria voldeden en mee wilden werken aan het onderzoek.

Tegelijkertijd is het noodzakelijk om meerdere leraren deel uit te laten maken van dit onderzoek: de leraren hebben immers allemaal een eigen perceptie van de werkelijkheid en dus ook van hun werkomgeving (De Bruijn, 2010). Door meerdere leraren in dit onderzoek mee te nemen, kunnen de verschillende percepties naast elkaar worden gelegd en vervolgens daaruit conclusies worden getrokken. Zodoende was het noodzakelijk om bij de geselecteerde scholen een aantal criteria op te stellen, zodat vastgesteld kon worden welke leraren op de basisschool aan het onderzoek konden deelnemen. Deze criteria met betrekking tot het selecteren van de onderzoekseenheden waren de volgende:

- De leraar dient in het afgelopen schooljaar gewerkt te hebben op een school welke voldoet aan de eerder genoemde criteria;
- De leraar dient met regelmaat (minimaal 1 keer per week) voor de klas te staan, om te voorkomen dat medewerkers die een enkele dag in het schooljaar voor de klas staan ook onderdeel van onderzoek worden;
- De leraar is in de periode juni 2018 beschikbaar om eenmalig een interview af te leggen, om zodoende het onderzoek in de beschikbare tijd te kunnen afronden.

3.3 Dataverzameling

Voor dit onderzoek heeft de dataverzameling plaatsgevonden via het afnemen van interviews met leraren op twee geselecteerde scholen. De interviews waren semigestructureerd van aard: dat houdt in dat een aantal topics de revue passeren, maar dat ook ruimte is om andere onderwerpen aan te snijden die relevant blijken te zijn (Boeije, 2005). Zo was het mogelijk om tijdens de interviews een aantal vaste onderwerpen langs te

laten komen, waardoor beide cases uiteindelijk met elkaar kunnen worden vergeleken. Daarnaast kan er in semigestructureerde interviews ook ingehaakt worden op elementen die de respondent zelf aan de orde stelt. Op die manier konden tijdens de interviews een aantal andere onderwerpen de revue passeren, op het moment dat de antwoorden van de respondent daar aanleiding toe gaven. De topics van de topiclijst, welke te vinden is in bijlage 1, zijn gevormd vanuit de kennis die de literatuurstudie heeft opgeleverd, waardoor na een analyse van de antwoorden in de interviews de volgende empirische deelvragen beantwoord kunnen worden:

1. *Wat weten leraren in het basisonderwijs over het prestatieoordeel dat hun school heeft gekregen van de Onderwijsinspectie?*
2. *Welke attitude nemen leraren in het basisonderwijs aan ten opzichte van het prestatieoordeel van de Onderwijsinspectie?*
3. *Via welk proces werkt het prestatieoordeel van de Onderwijsinspectie door op het welzijn van leraren in het basisonderwijs?*

Deze drie deelvragen zijn alle drie een stap naar de beantwoording van de hoofdvraag zoals deze in paragraaf 1.2 is geformuleerd. Om tot deze drie stappen te komen, is zoals aangegeven gebruik gemaakt van kennis uit de literatuur. Om echter moeilijk taalgebruik en onduidelijke woorden in het interview te voorkomen, hebben een aantal concepten van de topiclijst een begrijpelijker verwoording gekregen. In tabel 1 is deze operationalisatie van abstracte concepten zichtbaar gemaakt met een aantal voorbeelden.

Concept	Operationalisatie	Voorbeeldvraag
<p>Energiebronnen</p> <p><u>Definitie:</u> ‘Alle fysieke, sociale en organisatorische aspecten van het werk die bijdragen aan het bereiken van werkdoelen, die de werkeisen en de bijbehorende fysiologische en psychologische kosten reduceren, of persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleren’</p>	<p>De elementen in het werk die een werknemer energie geven om te werken</p>	<p>Zou je wat kunnen vertellen over de elementen die jou het meest energie geven in je werk?</p>
<p>Werkeisen</p> <p><u>Definitie:</u> ‘Alle fysieke, sociale en organisatorische aspecten van het werk die constante mentale en fysieke inspanning vereisen en zodoende geassocieerd worden met bepaalde fysiologische en psychologische kosten’</p>	<p>De elementen in het werk die een werknemer energie kosten om te werken</p>	<p>Zou je wat kunnen vertellen over de elementen die je juist energie kosten in je werk?</p>
<p>Prestatieoordelen</p> <p><u>Definitie:</u> ‘Een score op een benchmark, wat een bepaalde standaard, een referentiepunt of een criterium is waartegen de kwaliteit van iets kan worden gemeten, beoordeeld of geëvalueerd’</p>	<p>Het oordeel dat de Onderwijsinspectie de school heeft gegeven omtrent de prestaties van de school</p>	<p>Wat weet je eigenlijk over het oordeel wat de Onderwijsinspectie heeft gegeven en de achtergrond daarvan?</p>

Tabel 1 Operationalisatie van concepten

De interviews werden in principe gehouden op de school waar de leraar werkzaam is en de respondenten werden een op een geïnterviewd. In tabel 2 is een lijst zichtbaar met respondenten en extra informatie over het interview.

Wie?	School	Rol respondent	Datum interview
Respondent 1	School 1	Leerkracht groep 4/5/6	8 juni 2018
Respondent 2	School 1	Leerkracht groep 1/2	18 juni 2018
Respondent 3	School 1	Leerkracht groep 1/2	18 juni 2018
Respondent 4	School 1	Leerkracht groep 7	18 juni 2018
Respondent 5	School 1	Leerkracht groep 3	20 juni 2018
Respondent 6	School 1	Leerkracht groep 1/2	20 juni 2018
Respondent 7	School 1	Leerkracht groep 3	20 juni 2018
Respondent 8	School 1	Leerkracht groep 6	20 juni 2018
Respondent 9	School 1	Leerkracht groep 5	20 juni 2018
Respondent 10	School 1	Leerkracht groep 4	26 juni 2018
Respondent 11	School 2	Leerkracht groep 5	20 juni 2018
Respondent 12	School 2	Leerkracht groep 7	20 juni 2018
Respondent 13	School 2	Leerkracht groep 6	28 juni 2018
Respondent 14	School 3	Leerkracht groep 4	26 juni 2018
Respondent 15	School 4	Leerkracht groep 1/2	27 juni 2018
Respondent 16	School 4	Leerkracht groep 7	27 juni 2018
Respondent 17	School 4	Leerkracht groep 5	27 juni 2018
Respondent 18	School 4	Leerkracht groep 8	27 juni 2018
Respondent 19	School 4	Leerkracht groep 6	27 juni 2018
Respondent 20	School 4	Leerkracht groep 8	29 juni 2018

Tabel 2 Lijst van respondenten

3.4 Data-analyse

Alle interviews met de docenten zijn met toestemming van de respondent opgenomen via een voice-recorder van een telefoon. Vervolgens zijn de interviews uitgewerkt in een transcript. Nadat alle interviews waren uitgewerkt in een transcript, zijn deze transcripten gecodeerd door gebruik te maken van het softwareprogramma NVivo. De eerste stap in dit codeerproces was het open coderen (Bryman, 2012). Dit houdt in dat onderdelen uit de interviews zijn gelabeld, om zo een begin te maken met het categoriseren van de data. De tweede stap was om de data opnieuw te bekijken en connecties te maken tussen categorieën, waardoor de data verder werd gegroepeerd en overzichtelijker kon worden gemaakt: deze stap in het codeerproces wordt axiaal coderen genoemd (Bryman, 2012). De laatste stap in het proces was het selectief coderen, waarbij de centrale categorieën

ontstonden (Boeije, 2005). Onder deze centrale categorieën werden nog een aantal subcodes zichtbaar, wat de verdere inhoud van de centrale categorie weergeeft. Op deze manier ontstond een codeboom, welke te vinden is in bijlage 2. Na deze codering is de data via de onderwerpen van de drie empirische deelvragen uitgewerkt in hoofdstuk 4. Op die manier kon uiteindelijk worden geconcludeerd op welke manier de concepten doorwerking hadden op het welzijn van de leraren en konden bovendien beide scholen met elkaar worden vergeleken.

3.5 Betrouwbaarheid

Om de kwaliteit van onderzoek te waarborgen, bestaan er twee belangrijke kwaliteitscriteria: betrouwbaarheid en validiteit (Boeije, 2005; Bryman, 2012). In dit onderdeel komt eerst de betrouwbaarheid van dit onderzoek aan bod, waarna in onderdeel 3.6 de validiteit van dit onderzoek besproken wordt.

Om de betrouwbaarheid van een kwalitatief onderzoek te vast te stellen, wordt er vaak gesproken over de herhaalbaarheid en de daarmee gepaard gaande afhankelijkheid van de onderzoeker (Bryman, 2012; Van Thiel, 2007). Om het onderzoek te herhalen, is het immers noodzakelijk dat het onderzoek niet afhankelijk is van de onderzoeker (Van Thiel, 2007). Bij een kwalitatief onderzoek is het moeilijk om de herhaalbaarheid van een onderzoek daadwerkelijk te meten: de sociale omgeving en de omstandigheden waarin onderzoek wordt gedaan, verandert continu. Door echter alle fasen van het onderzoek nauwkeurig te beschrijven en zodoende de onderzoeksmethode te structureren, wordt de herhaalbaarheid van het onderzoek vergroot: andere onderzoekers kunnen nu immers met dezelfde methode een onderzoek in een andere sociale omgeving uitvoeren (Bryman, 2012). Een nadeel met betrekking tot de afhankelijkheid van de onderzoeker is dat dit onderzoek door één onderzoeker is uitgevoerd. Op die manier werd het onderzoek sterk afhankelijk van deze onderzoeker. Tegelijkertijd is er tijdens het onderzoeksproces vaak reflectie geweest van de onderzoeksbegeleider en een andere onderzoeker, wat de onafhankelijkheid weer ten goede komt.

3.6 Validiteit

Het tweede onderdeel om de onderzoekskwaliteit te waarborgen, is de validiteit van het onderzoek. Deze validiteit bestaat uit twee onderdelen: interne en externe validiteit (Bryman, 2012). De interne validiteit is de mate waarin daadwerkelijk gemeten wordt wat de onderzoeker wilt meten. Om bijvoorbeeld sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen, is bij ieder interview duidelijk aangegeven dat de uitwerking van het interview geanonimiseerd zou worden. Verder is naar iedere respondent het transcript van het interview gestuurd, zodat de respondent het kon aangeven als er sprake was van een verkeerde verwoording of interpretatie van de data: Boeije (2005) noemt dit de *member check*. Op die manier kon de interne validiteit van het onderzoek worden vergroot.

De externe validiteit is de mate waarin de resultaten van het onderzoek te generaliseren zijn. Met andere woorden: de mate waarin de onderzoeksresultaten iets zeggen over vergelijkbare situaties en dus ook gelden voor andere gevallen buiten het onderzoek (Boeije, 2005; Van Thiel, 2007). Deze externe validiteit is bij kwalitatief onderzoek moeilijk te waarborgen, aangezien de context waarin onderzoek wordt gedaan vaak uniek is. Bovendien is deze context aan verandering onderhevig, wat uiteraard implicaties heeft voor de uiteindelijke resultaten van het onderzoek. Om dit grotendeels te ondervangen, is in dit onderzoek een hoofdstuk opgenomen waarin de context wordt geschetst van beide scholen (hoofdstuk 4). Zo is duidelijk in welke context dit onderzoek is uitgevoerd. Tegelijkertijd is het doel van dit onderzoek om interpretaties van verschillende leraren te verkennen en is het zodoende dus niet direct noodzakelijk om te kunnen generaliseren.

4. Bevindingen

De bevindingen van dit onderzoek zijn gesplitst in drie delen. De drie empirische deelvragen worden namelijk alle drie behandeld, waardoor er een helder beeld ontstaat over de uiteindelijke doorwerking van de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie op het welzijn van leerkrachten op basisscholen. In het eerste deel ligt de focus op de perceptie die de leerkrachten van het prestatieoordeel hebben, waarbij er geen onderscheid wordt gemaakt tussen beide prestatieoordelen: voor beide oordelen was de mechaniek om kennis te maken met het oordeel hetzelfde. Vervolgens wordt in het tweede onderdeel stilgestaan bij de houding die de leerkrachten vervolgens aannamen door de gevoelens die zij bij het oordeel hadden. In dit onderdeel worden de bevindingen wel gescheiden, want hier zijn wel verschillen tussen de oordelen zichtbaar. Het derde onderdeel behandelt de bevindingen over de doorwerking van het oordeel op het welzijn van de leerkrachten. Tot slot volgt nog een korte analyse van de bevindingen, waarin de bevindingen kort op een rij worden gezet en zodoende iets helderder gestructureerd worden.

4.1 Perceptie van het prestatieoordeel

Voordat verkend kon worden wat de doorwerking van het prestatieoordeel op het welzijn van de leerkracht is, was het noodzakelijk om in ieder interview na te gaan hoeveel kennis de respondent had over het prestatieoordeel van de eigen school: is het oordeel van de Onderwijsinspectie over de school eigenlijk wel bekend bij de leerkracht? Aan alle leerkrachten die zijn geïnterviewd is daarom de vraag voorgelegd wat zij van het prestatieoordeel weten en hoe zij dat te weten zijn gekomen. Het bleek dat alle respondenten op de hoogte waren van prestatieoordeel. De meeste respondenten kregen het oordeel te horen na het bezoek van de Onderwijsinspectie.

‘Wij hebben het inspectiebezoek begin november gehad en daar is aan het einde van de dag meteen de beoordeling achteraan gekomen. We hebben gelijk te horen gekregen dat we het predicaat zeer zwak zouden krijgen.’ (Respondent 2).

Sommige leerkrachten waren echter niet aanwezig op de dag dat de Onderwijsinspectie de school bezocht om het prestatieoordeel vast te stellen. Toch wisten ook deze leerkrachten

welk prestatieoordeel de school had gekregen en op basis waarvan dat oordeel was gegeven. De directie speelde een belangrijke rol om de kennis over het prestatieoordeel te verspreiden. In totaal waren er namelijk zes leerkrachten op drie verschillende scholen die niet aanwezig waren bij de bekendmaking van het prestatieoordeel, maar communicatie vanuit de schoolleiding zorgde ervoor dat deze leerkrachten toch kennis konden nemen van het prestatieoordeel van de Onderwijsinspectie. De directies op de scholen zijn zodoende transparant richting hun medewerkers over het gekregen oordeel en communiceren in alle openheid richting de leerkrachten over de achtergrond van de beoordeling.

‘Wat dat betreft is de directie heel transparant. We weten gewoon precies wat er aan de hand is. De inspectie is hier geweest en dat was op een dag dat ik er niet was. Ik heb wel gehoord van de directie hoe het gegaan is allemaal.’ (Respondent 7).

Vaak communiceerden de directies overigens al in een eerder stadium over het aankomende bezoek van de Onderwijsinspectie. Op die manier wisten de leerkrachten vaak al dat de school een oordeel zou krijgen. Bij deze eerste kennismaking van het feit dat er een oordeel aan zit te komen, wordt er door sommige leerkrachten al betekenis gegeven aan het bezoek en het vooruitzicht op de beoordeling: er werd bijvoorbeeld door veel leerkrachten waarde aan gehecht dat alle administratie in orde was en de klas er netjes uit zag, maar sommige leraren gingen nog een stap verder. Deze leraren kregen gevoelens over het aanstaande bezoek en beoordeling, wat betekent dat het prestatieoordeel al voordat het gegeven was een rol ging spelen bij de leerkracht: deze gevoelens gingen over het idee dat het bezoek en het prestatieoordeel bedwingend was, dus een gevoel dat er gepresteerd moest worden. Deze betekenisgeving aan het oordeel in zo’n vroege fase van het proces, zelfs voordat het oordeel is gegeven, is een indicatie dat het prestatieoordeel voor de leerkrachten in ieder geval een gewichtig onderwerp is.

‘Toch benader je zo’n inspectiebezoek anders dan andere dagen. Je hebt het gevoel dat je gecontroleerd wordt. Dat is niet zo, maar zo komt het wel over. Zo ervaar ik dat.’ (Respondent 5).

4.2 Attitude jegens het prestatieoordeel

Terwijl sommige leerkrachten dus al bezig zijn met het prestatieoordeel voordat het gegeven is, roept het prestatieoordeel bij de meeste leerkrachten pas gevoelens op als de Inspectie haar oordeel heeft geveld. In dit onderdeel van de bevindingen worden deze gevoelens per prestatieoordeel besproken, dus de bevindingen zijn gesplitst tussen het oordeel ‘zeer zwak’ en ‘excellent’: beide oordelen riepen immers andere gevoelens op bij de leerkrachten.

4.2.1 Attitudes na oordeel ‘zeer zwak’

Uit de gesprekken met de respondenten kwamen twee verschillende reacties op het prestatieoordeel naar voren. Als eerste reactie hadden de leerkrachten een gevoel van teleurstelling en frustratie. De leerkrachten kregen dit gevoel meteen na kennisneming van het oordeel, dus het gevoel van frustratie en teleurstelling ontstond vond plaats in de minuten nadat de Inspectie het oordeel had gegeven. Bij de leerkrachten was duidelijk dat de school er niet goed voor stond, maar de leerkrachten hadden het idee dat er wel verbeteringen waren geweest in de laatste paar maanden. Om die reden was er de hoop dat de Inspectie met de hand over het hart zou strijken en misschien nog het een en ander door de vingers zou zien: dat deed de Inspectie echter niet en daardoor waren de leerkrachten toch vaak teleurgesteld.

‘Ik wist wel waar we vandaan kwamen, dat het er niet goed voor stond. Maar goed, je zet samen met elkaar een nieuwe lijn in. Ik had ook niet verwacht dat het in een keer goed is. Dus we wisten aan de ene kant wel dat het niet heel hoog zou zijn, aan de andere kant viel het wel tegen dat het zo’n zwaar oordeel was in plaats van waar we op gehoopt hadden.’ (Respondent 4).

Deze hoop richting een hoger resultaat ging bij sommige leerkrachten hand in hand met het feit dat ze ook vonden op iets meer recht te hebben. Een enkele leerkracht had de indruk dat er verkeerde informatie was verstrekt aan de Inspectie, waardoor de Inspectie een verkeerd beeld kreeg van de situatie en er dus wellicht een hoger oordeel was verkregen, als vanuit de school juiste informatie was gegeven. Deze gang van zaken zorgde bij een aantal leerkrachten voor frustratie, want wellicht had er dus toch meer ingezeten als deze informatie correct was gecommuniceerd.

‘Heel erg balen, maar er was ook 1 punt waarop we onvoldoende gescoord hadden, wat ook betrekking had op de onderbouw. Op de manier van werken, op het volgen van leerlingen van de onderbouw. Dat was blijkbaar in een gesprek eerder op de dag niet goed overgekomen, waardoor het onvoldoende beoordeeld werd. Dat bracht bij mij wel enige frustratie naar boven.’ (Respondent 2).

Naast deze gevoelens van teleurstelling en frustratie kregen alle leerkrachten op de school met het prestatieoordeel ‘zeer zwak’ ook een gevoel van berusting en acceptatie. Dit gevoel volgde vaak enige tijd nadat het oordeel was gegeven. Hoeveel later verschilde per leerkracht, maar dat duurde maximaal een week. Het gevoel van berusting en acceptatie komt voort uit het feit dat de leerkrachten het oordeel vanuit de Inspectie wel zagen aankomen en dat het daarbij gewoon terecht was: de Inspectie gaat namelijk een aantal criteria langs en op verschillende criteria scoort de school onvoldoende.

‘Nou, we zaten onder die ondergrens van de CITO-toets. Dat is gewoon een feit. Daar kun je niks aan veranderen. Er moest in de school iets met burgerschap zijn en een vertrouwenspersoon. Dat was er niet. (...) Dat werd allemaal bij elkaar opgeteld. Op een gegeven moment kwamen ze dan op ‘zeer zwak’. Dus terecht.’ (Respondent 1).

Bovendien wordt het ook als goed ervaren dat de Inspectie scholen bezoekt en een oordeel geeft over de prestaties. Die kritische blik van de Inspectie wordt als noodzakelijk beschouwd, waardoor het voor de leerkrachten ook makkelijker te accepteren is dat ze niet van de regels kunnen afwijken: uiteindelijk vinden de leerkrachten kwalitatief goed onderwijs het meest belangrijk en daarvoor is er een instituut als de Onderwijsinspectie nodig.

‘Nou kijk, het is heus goed dat er op je gelet wordt en dat er naar je gekeken wordt. Het is ook goed. Een school is eigenlijk ook een bedrijf. En eigenlijk vind ik ook dat je als werknemer, je school, je zaak, goed moet behartigen. Je bent ook een visiteplaatje naar buiten. Ik vind wel je moet een dienst verlenen. Daar mag ook gewoon kritisch naar gekeken worden.’ (Respondent 6).

Na een korte periode van teleurstelling en frustratie konden de leerkrachten dit gevoel dus toch omzetten in acceptatie en berusting. Dit betekent dat de eerdere teleurstelling en frustratie niet voor een negatieve houding zorgde. Sterker nog: bij het gehele team op de school met het oordeel 'zeer zwak' was er sprake van een positieve insteek. Het maakte daarbij niet uit of de leerkracht al jarenlang op de school werkte of later bij het team aansloot: de positieve insteek was voor iedere leerkracht sterk voelbaar.

'Ik weet dat het sowieso heel lastig is als je zoiets te horen krijgt. Kijk, je kunt twee dingen doen. Je kunt als leerkracht zeggen: nou, ik doe dit en het is niet aan mij. Wat ze hier hebben gedaan, ook vanuit de directie vind ik hoor, dat er een hele positieve insteek is genomen.' (Respondent 10).

Deze houding van het team als geheel was niet alleen positief van aard, maar bevat nog een andere component dat in de interviews met de respondenten in verschillende vormen duidelijk naar voren kwam: strijdlust. Ondanks de tegenslag wilde het team met elkaar de strijd aangaan om de prestaties van de school, de klas en de individuele leerlingen te verbeteren, waardoor het prestatieoordeel dus echt een ondersteunende rol heeft voor de leerkrachten. Overigens was deze strijdlust ook een klein beetje een gevoel van bewijsdrang, aangezien de leerkrachten aangaven graag aan de buitenwereld te willen laten zien dat de school toch op de goede weg is.

'Het geeft je ook wel strijdlust. Ik ben niet zo iemand die denkt: zie je nou wel, we zijn een slechte groep en ik schaam me dood. We hebben wel echt als team en ook ik gezegd: we willen ook wel dat het echt beter gaat. En we zijn nu ook allemaal wel echt trots wat we doen. Je wilt ook wel laten zien: kom maar op, we zijn echt wel goed bezig. Dus echt wel strijdlust.' (Respondent 9).

Vanuit een gevoel van teleurstelling en frustratie werd dus eerst de weg omhoog gezocht naar berusting en acceptatie, waarna de leerkrachten in staat waren om met elkaar nog een stap omhoog te doen: ze willen verbeteren en met elkaar knokken voor een beter resultaat. Deze positieve strijdlustige houding vormt de basis waarmee in het volgende onderdeel de

doorwerking van het prestatieoordeel 'zeer zwak' op het welzijn van leerkrachten wordt weergegeven.

4.2.2 Attitudes na oordeel 'excellent'

Bij de leerkrachten op de scholen met het oordeel 'excellent' was er geen sprake van een gevoel dat zich ontwikkelde in een aantal fasen, maar het gevoel dat de respondenten beschreven was wel veelzijdig: het gevoel betrof een mix van een aantal onderdelen. Het eerste onderdeel van dat gevoel was een gevoel van trotse saamhorigheid, met name over het feit dat het predicaat met het gehele team en met de gehele school is bereikt. Het onderdeel kan ook beschreven worden als een trots wij-gevoel, dus als een gevoel dat er met het team een topprestatie is geleverd.

'Allereerst wel trots, met name trots op ons als team. (...) Ik voelde toen heel erg het samen gevoel. Zo van: dat hebben wij even met elkaar gedaan.' (Respondent 14).

Naast een gevoel van trots was er bij sommige respondenten ook sprake van een gevoel van tevredenheid. De gedachte leefde bij de meeste leerkrachten dat de school waarop ze lesgeven een goede school is, maar dat die gedachte nu ook officieel bevestigd wordt door een onafhankelijk instituut, stemt de meeste leerkrachten tevreden: het bereiken van dit predicaat voelt zodoende als een mooi resultaat.

'Ik denk dat het een stukje voldoening geeft. We hebben hier aan meegedaan omdat we dachten: we zijn echt een goede school. (...) Als dat dan door zo'n onafhankelijke partij wordt gezien en benoemd, dan geeft dat wel een stukje voldoening. Dus: het is echt zo.' (Respondent 17).

In het verlengde van deze tevredenheid is een ander onderdeelje van het gevoel een licht gevoel van bevestiging en erkenning. Vele leerkrachten hadden al de indruk op een zeer goede school te werken en vonden het zodoende terecht dat de Inspectie het oordeel 'excellent' aan hun school gaf. Voor sommige leraren ging het nog een stapje verder en ontstond het gevoel dat de school door haar beleid dit oordeel verdient en daarmee wordt

het oordeel ervaren als een erkenning voor de onderwijsvisie die de school in haar bestaan hanteert.

‘Wat ik wel heb gezien, is dat deze school de titel wel echt met recht draagt. Als je je onderwijs zo kan inrichten dat de kinderen zich veilig voelen en zich echt op een snelle mooie manier ontwikkelen en dus ook wat extra dingen aan kan bieden, dan verdien je ook zo’n titel.’ (Respondent 20).

Voor het grootste deel van de leraren voelt het prestatieoordeel als ondersteuning voor de huidige gang van zaken, gecombineerd met een aangenaam wij-gevoel over het resultaat dat is behaald: er ontstaat zodoende bij de meeste leerkrachten een houding van gedeelde voldoening, door tevredenheid over het feit dat met elkaar deze prestatie is neergezet. Toch zijn er ook enkele leerkrachten die het prestatieoordeel op een iets andere manier ervaren. Het wij-gevoel dat andere leerkrachten hadden, is afwezig bij deze enkele leerkracht: schijnbaar heeft dit wij-gevoel niet iedere leerkracht bereikt. De houding die bij deze twee leerkrachten ontstond, was een nuchtere houding: leuk dat het oordeel er is, maar vervolgens wordt er weer overgegaan naar de orde van de dag.

‘Daar ben ik totaal niet van onder de indruk. Het doet me helemaal niks. Dat is niks persoonlijk, dat is een feestje voor de directie. Maar dat voelde niet als een ‘wij’ feestje. Het deed me echt helemaal niks.’ (Respondent 18).

Een verklaring voor dit verschil is dat beide leerkrachten bij wie dit nuchtere gevoel ontstond, niet aanwezig waren tijdens de viering van het oordeel: beiden waren vrij op de betreffende dag, waardoor zij hebben gemist wat het gevoel losmaakte op de school toen het oordeel was behaald. Op de scholen met het oordeel ‘excellent’ werd dit oordeel namelijk uitbundig gevierd met de gehele school, wat voor een fijne sfeer in de school zorgde. Deze viering lijkt een belangrijke schakel te zijn in het creëren van het wij-gevoel, aangezien dat gevoel niet te ontdekken was bij de leerkrachten die de viering hadden gemist.

‘Wat ik er heel geweldig aan vind, is dat het gevierd wordt. (...) Als alle kinderen weer een fout minder hebben in de spelling, dat moet je ook vieren. Dat vind ik er leuk aan: als je op een goede school zit, dan valt er veel te vieren. Dat is leuk. Dat geeft gewoon een goede sfeer.’ (Respondent 12).

Al met al heeft het prestatieoordeel bij de meeste leerkrachten geleid tot een houding van gedeelde voldaanheid: tevredenheid over het gehaalde resultaat dat met elkaar was bereikt. Bij een enkeling die niet aanwezig was bij de viering van het oordeel, was deze houding niet zichtbaar. Deze leerkrachten stonden erg nuchter tegenover het oordeel: geen probleem dat het er is, maar verder maakt het oordeel weinig indruk.

4.3 Doorwerking van het prestatieoordeel

De houding die de leerkrachten na kennisneming van het prestatieoordeel aannamen, heeft er voor gezorgd dat het prestatieoordeel een doorwerking had op het welzijn van de meeste leerkrachten. In dit onderdeel wordt per prestatieoordeel uiteengezet hoe deze doorwerking precies in elkaar zat, aangezien de houding die bij beide oordelen ontstond niet exact dezelfde houding was.

4.3.1 Doorwerking prestatieoordeel ‘zeer zwak’

Eerder werd al duidelijk dat het oordeel ‘zeer zwak’ voor een positieve strijdlustige houding bij de leerkrachten zorgde. Deze houding stond aan de basis van de keuze die de leerkrachten op dat moment maakten: de leerkrachten konden immers bij de pakken neer gaan zitten, of er harder tegenaan gaan. De positieve strijdlustige houding maakte dat de leerkrachten de energie voelden om verbetering te willen bewerkstelligen en uit het dal te kruipen.

‘Dan kan je als school twee dingen doen: je kan als school in zak en as gaan zitten, of je kan denken dat je het met elkaar heel positief kan opnemen. Dat is wat hier gebeurt is. (...) We weten nu dat we nog wat slagen kunnen maken, maar we gaan er gewoon voor.’ (Respondent 3).

Soms duurde het even voordat de leerkracht deze energie had gevonden: de ene leerkracht kon eerder over de frustratie en teleurstelling heen stappen dan de ander, want voor sommigen was het toch een klap in het gezicht. Uiteindelijk was iedere leerkracht toch in staat om op een positieve manier om te gaan met deze tegenslag en energie te halen uit het feit dat er verbetering mogelijk is. De directie heeft door de houding die zij aannamen na het oordeel een belangrijke rol gespeeld in het omzetten van het prestatieoordeel in een bron van energie om er hard tegenaan te gaan: het enthousiasme dat de schoolleiding vertoonde om de volgende keer een beter resultaat neer te zetten, had haar weerslag op de rest van het team.

‘In het begin hadden we allemaal zoiets van: o jee. (...) We hebben het allemaal even moeten laten landen, dat wel. Maar eigenlijk had iedereen al snel zo iets van: kom maar op. Dat enthousiasme wat de directie heeft, dat is als een olievlek over het team heen gegaan. Dat is gewoon heel fijn.’ (Respondent 9).

Niet alleen factoren binnen de school droegen bij aan het creëren van bevlogenheid bij de leerkrachten. Ook een extern orgaan droeg bij aan het verkrijgen van energie uit het prestatieoordeel. De overkoepelende scholenvereniging waar school 1 lid van was, was na het oordeel erg betrokken bij de situatie. De leerkrachten ervoeren deze betrokkenheid van de vereniging als een positief signaal en door de extra financiële middelen die de vereniging beschikbaar stelde, kon de school op de korte termijn veranderingen doorvoeren: dit gevoel dat er nu daadwerkelijk iets gebeurde, wakkerde de bevlogenheid van de leerkrachten alleen maar verder aan.

‘Het oordeel heeft mij heel veel energie gegeven. Vooral ook omdat we het oordeel nu hebben gekregen, heeft ons overkoepelende bestuur ook zoiets van: er moet daar echt wat gaan gebeuren. (...) Alles waar we altijd van zeiden: neem alleen maar pennen en potloden, alles wat we nooit hadden, dat hebben we dit jaar ineens.’ (Respondent 8).

Doordat andere mensen binnen en buiten de school, zoals de directie en het overkoepelende bestuur, op een positieve manier omgingen met het oordeel, werd het voor leerkrachten makkelijker om diezelfde bevlogenheid bij zichzelf op te wekken. Er ontstond

zodoende een positieve sfeer op de school en leerkrachten wilden met elkaar de verbetering realiseren. Het vertrouwen van de leerkrachten kreeg door de bevlogenheid van het team ook een impuls, wat nog verder werd gestimuleerd door positieve resultaten vlak nadat het oordeel was gekregen.

‘Dat heeft denk ik te maken met het feit dat er een positieve sfeer op de school hangt. Als het oordeel van de inspectie zo was geweest en iedereen ging met het vingertje naar elkaar wijzen, dan denk ik dat het vervelende gevoel veel langer was blijven hangen dan dat het nu het geval is. Ik heb nu echt wel het vertrouwen dat het goed gaat komen. Er is nu al in een hele korte tijd een stijgende lijn te zien. Heel positief.’ (Respondent 7).

Dat de sfeer op de school die met elkaar gecreëerd wordt na het oordeel belangrijk is, blijkt ook uit het interview met een leerkracht van een ‘excellente school’. Deze leerkracht werkte eerst op een school met het oordeel ‘zeer zwak’, voordat ze op haar huidige school terecht kwam. Zodoende kon zij goed de vergelijking trekken tussen beide situaties, waaruit bleek dat er op haar vroegere school door het oordeel een negatieve sfeer was ontstaan: de wil om te verbeteren was er wel, maar door de negatieve sfeer verdween deze wil al snel en veranderde in een gevoel dat de school gedwongen werd om te verbeteren: dit kostte de leerkracht veel energie en het plezier in het werk maakte plaats voor onrust.

‘We hadden het gevoel dat we niet begrepen werden door de inspectie. Dat we heel hard werkten en daarbij moest er ineens nog harder gewerkt worden, want de resultaten moesten omhoog. (...) Het gaf wel een negatieve sfeer, maar ook wel weer: we gaan dit oplossen met z’n allen. Maar het kostte wel heel erg veel energie, dat vond ik ook wel heftig. Ik vond het ook niet meer zo leuk daardoor.’ (Respondent 11).

Deze sfeer was op school 1 totaal anders: daar heerste een positieve sfeer, wat de nodige verbeteringen teweegbracht. Concreet zorgde de toegenomen energie van de leerkrachten er voor dat er verschillende vergaderingen zijn geweest om invulling te geven aan het gevoel om te willen verbeteren. Tijdens deze vergaderingen bleek eens te meer hoeveel energie het team had gekregen van het oordeel: de betrokkenheid van iedere leerkracht werd sterk

gevoeld, waarbij niemand de uitdaging uit de weg ging en iedere leerkracht graag een bijdrage wilde leveren aan het verwezenlijken van verbeteringen.

‘Wat ik daar in die zin van meemaak: ik ben bij één meeting geweest waar we het heel erg over de daltonprincipes hadden. (...) Iedereen is ook betrokken bij zo’n meeting, er is niemand die denkt: ik schuif niet aan.’ (Respondent 3).

Niet alleen in groepsverband heeft het oordeel via bevoegenheid geleid tot concrete resultaten, maar ook op individueel niveau hebben leerkrachten hun bevoegenheid in resultaten omgezet. Dit laat zien dat het oordeel daadwerkelijk een doorwerking had op het welzijn van de leerkrachten, want ook thuis is er nagedacht over manieren om de volgende keer een beter resultaat neer te zetten.

‘Door het oordeel ben ik zelf gaan nadenken waar het beter kon. Blijkbaar was het bijvoorbeeld niet bij iedere collega duidelijk op welke manier we werken, dus heb ik een overzicht gemaakt voor collega’s en ook voor de Inspectie. (...) Toen ben ik het gaan uitwerken en heb ik het overgedragen naar collega’s.’ (Respondent 2).

De houding die de kennisneming van het prestatieoordeel van de Onderwijsinspectie veroorzaakte, heeft onder invloed van een positieve sfeer vanuit meerdere hoeken geleid tot bevoegenheid bij de leerkrachten: deze bevoegenheid na het oordeel reikt zelfs zo ver, dat leerkrachten in hun vrije tijd energie willen steken in het realiseren van verbeteringen voor de school.

4.3.2 Doorwerking prestatieoordeel ‘excellent’

Bij het prestatieoordeel ‘excellent’ werd een andere houding zichtbaar bij leerkrachten ten aanzien van het oordeel dan bij het oordeel ‘zeer zwak’. Leerkrachten op een school met het oordeel ‘excellent’ hadden voornamelijk een houding van gedeelde voldaanheid, terwijl een enkeling een nuchtere instelling had en weinig onder de indruk was van het oordeel. Het gevoel van gedeelde voldaanheid zorgde in eerste instantie voor een stukje bevoegenheid bij de leerkrachten. Die kregen energie van het oordeel, maar dat duurde niet lang: na een korte periode ebt volgens de leerkrachten dat stukje extra energie weer snel weg.

‘Je kan net doen alsof dat geen invloed heeft, maar tuurlijk: als je voor de vierde of vijfde keer zo’n label krijgt, of voor de eerste keer, het geeft wel energie. Maar het is niet wat mij gedurende een jaar op de been houdt. (...) Ik denk dat ik een week later al denk: het is geweest en we gaan weer verder.’ (Respondent 19).

Nadat het stukje bevlogenheid is weggeëbd, komt deze bij sommige leerkrachten na een tijdje weer terug: dat gebeurt op het moment dat de het prestatieoordeel weer in zicht komt. Er is dus sprake van een golfbeweging: vlak na het oordeel is het oordeel een energiebron om wat harder aan de slag te gaan, dan verdwijnt het gevoel een tijd en vervolgens wil het grootste gedeelte van de leerkrachten weer een stapje harder werken als het oordeel van de Onderwijsinspectie weer nadert.

‘We hebben ons aangemeld voor de procedure om weer een excellente school te worden. Dan vind ik wel dat we dat verdienen, dus dan wil ik wel mijn best er voor doen om dat te blijven. Om die titel weer te krijgen uiteindelijk.’ (Respondent 20).

Als een school eenmaal het prestatieoordeel ‘excellent’ is ontvangen, ontstaat er zodoende een mechanisme waarbij de leerkrachten dit niveau willen vasthouden en het oordeel in de volgende beoordelingsronde weer te behalen: het prestatieoordeel werkt daarmee dus voor langere tijd door bij de leerkrachten en eindigt niet vlak nadat het oordeel is ontvangen. Bovendien ervaren leerkrachten door het oordeel ook de uitdaging om de school, de groep waaraan wordt lesgegeven of zichzelf te verbeteren, waarin dus ook diezelfde bevlogenheid te zien is.

‘Ik ervaar het als: we gaan er nog steeds voor. We gaan door. (...) Laten we het volhouden en laten we kijken of we nog verder kunnen gaan om misschien jezelf beter te maken als leerkracht, of je groep of je school in het algemeen.’ (Respondent 15).

De leerkrachten willen zelf graag het niveau behouden waarop ze op dit moment zijn en vanuit daar in de toekomst verder groeien. Het prestatieoordeel kan daarbij gezien worden als een checkpoint, waarna de leerkrachten verder willen bouwen naar het volgende checkpoint. De bevlogenheid zit bij de leraren daarom ook in het feit dat ze niet onder het

niveau van het checkpoint willen presteren en afzakken naar een lager niveau, waardoor het noodzakelijk is om nog een stapje harder te zetten en te zorgen dat het niveau goed blijft.

‘Als je eenmaal goed bent, dan moet je er natuurlijk alles aan doen om goed te blijven zijn. Als je goed bent, kan je niet achterover blijven hangen en zeggen: o kijk we zijn goed en we hoeven niks meer te doen.’ (Respondent 13).

Echter heeft het oordeel niet bij alle leerkrachten bevlogenheid als gevolg. Nadat het oordeel ‘excellent’ is ontvangen, ontstaat er bij een enkele leerkracht iets anders dan bevlogenheid, namelijk een vorm van druk om te presteren. De leerkrachten die deze toekomstige visitatie van de Onderwijsinspectie als een druk ervaren, zijn vooral bang dat het oordeel die keer niet wordt bereikt met alle gevolgen van dien. Deze prestatiedruk kan in het uiterste geval zelfs voor stress zorgen bij de leerkracht.

‘Ik vind wel dat een goede uitkomst er voor het volgende jaar voor zorgt dat je de spanning hebt van: we moeten het weer zo goed doen en eigenlijk beter. Als het een keer tegenvalt, stel dat je zo’n predicaat niet krijgt, dan denk ik dat je daar ook weer druk door ervaart, omdat je dus dan met elkaar gaat afvragen: waar hebben we het dan niet goed genoeg gedaan.’ (Respondent 19).

Dit gevoel om te moeten presteren ontstond doordat bij de betreffende leerkrachten de indruk bestond dat het op de school een soort eis is om beter te presteren dan op andere scholen. Er heerst zodoende bij de betreffende leerkrachten op de school een cultuur waarin presteren een belangrijke pijler is en waar het onderscheiden van anderen door middel van betere prestaties een beduidende rol speelt. Voor de leerkrachten voelt deze cultuur als een noodzaak waarin moet worden meegegaan, want het is nou eenmaal normaal op de school dat het op deze manier gaat.

‘Het heeft bij mij als leerkracht wel druk gegeven, maar meer in de zin van: we zijn een excellente school en dat willen we blijven, dus ik moet daar wel in mee. Ik moet wel blijven voldoen aan die hoge eisen. (...) Want we willen wel boven dat malieveld uit blijven steken.’ (Respondent 17).

Al met al is bij het grootste gedeelte van de leerkrachten op de middelbare school sprake van een doorwerking waarbij er een stukje bevlogenheid ontstaat bij de leraar. Dit blijft niet lang, maar komt bij de meeste leerkrachten vaak wel weer terug: dat gebeurt op het moment dat het nieuwe oordeel van de Inspectie in zicht komt. Echter ervaren enkele leerkrachten dan geen bevlogenheid, maar juist een vorm van druk en lichte stress: zij zijn bang dat het oordeel niet gehaald wordt, wat hen geen fijn gevoel geeft.

4.4 Slot

Al met al bleek dat alle leerkrachten op de scholen kennis hadden over het prestatieoordeel van hun school. Tevens is gebleken dat bij die kennisneming van het oordeel de leerkrachten vaak meteen te maken kregen met gevoelens. Afhankelijk van het oordeel verschilden deze gevoelens, maar met emoties zoals trots en teleurstelling komt toch wel een overkoepelend thema naar voren: deze emoties wijzen er op dat de leerkrachten begaan zijn met hun school en graag willen dat het goed gaat met de organisatie. Deze betrokkenheid is niet alleen waargenomen vanuit de medewerkers naar de organisatie toe, maar ook andersom. Zo bleek dat de directie na kennisneming van het oordeel ook betrokkenheid toonde met de medewerkers: na het oordeel 'excellent' werd deze prestatie met de leerkrachten gevierd en na het oordeel 'zeer zwak' organiseerde de directie vergaderingen om met elkaar het oordeel in iets positiefs om te zetten. In beide situaties werd door de directie dus erg de nadruk gelegd om collectief het oordeel te verwerken, wat een belangrijke bijdrage was om op een positieve manier met het oordeel om te gaan: de saamhorigheid bleek een waardevol schakeltje te zijn in de doorwerking van het prestatieoordeel. Tot slot bleek de schoolleiding via een andere weg nog een belangrijke bijdrage te leveren in de doorwerking van het oordeel. Doordat de directies op de scholen, ongeacht de aard van het prestatieoordeel, op een positieve manier zijn omgaan met het oordeel, is er een positieve sfeer in de school ontstaan. Het verschil tussen het oordeel 'zeer zwak' en 'excellent' zit in het vervolg: bij het oordeel 'zeer zwak' is deze bevlogenheid voor langere tijd zichtbaar, maar bij het oordeel 'excellent' ebt deze bevlogenheid snel weer weg, om met de volgende beoordelingsronde in zicht weer terug te komen.

5. Conclusie en discussie

In dit laatste hoofdstuk passeren vier onderdelen de revue. In het eerste onderdeel wordt er een antwoord op de hoofdvraag geformuleerd en volgen een aantal implicaties voor de literatuur. Vervolgens wordt in het tweede deel aandacht besteed aan de beperkingen van dit onderzoek. Als laatste deel van deze scriptie volgen aanbevelingen voor vervolgonderzoek en voor de praktijk.

5.1. Conclusies

Met dit onderzoek is beoogd om de interpretatie van leerkrachten in het basisonderwijs omtrent de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie te begrijpen, waardoor helder wordt wat de doorwerking is op het welzijn van deze leraren. De onderzoeksvraag die met deze doelstelling in gedachten centraal heeft gestaan in dit onderzoek, luidt als volgt:

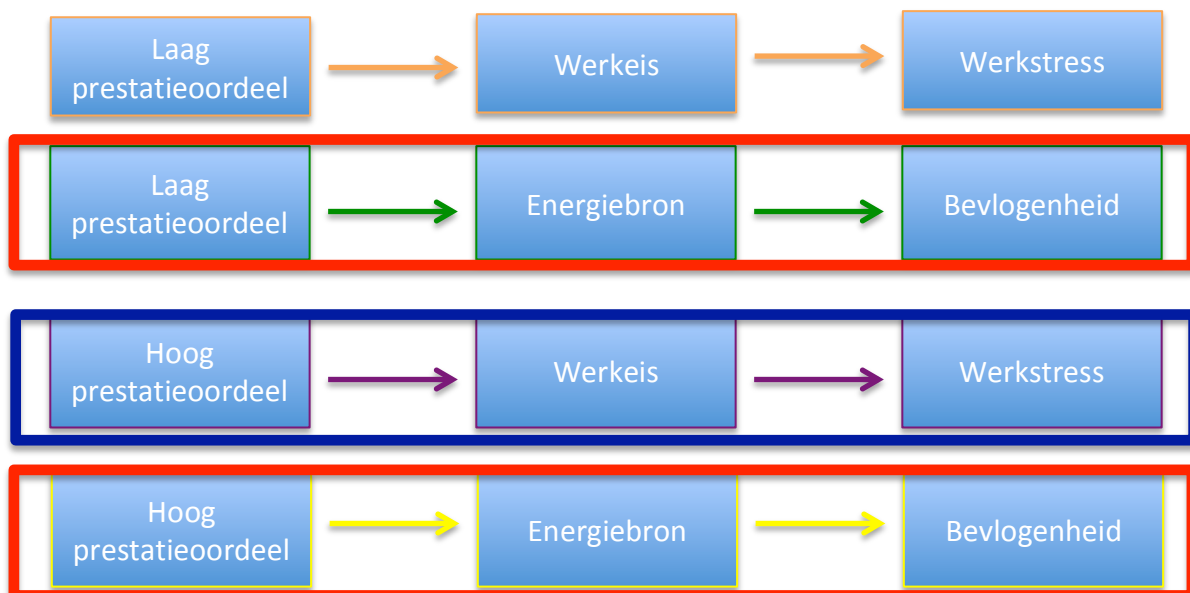
Hoe ervaren leraren op scholen binnen het basisonderwijs de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie en hoe werken deze prestatieoordelen volgens leraren door op hun welzijn?

5.1.1 Antwoord onderzoeksvraag

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, heeft er eerst een literatuurverkenning plaatsgevonden. Tijdens deze verkenning zijn twee welzijnsprocessen naar voren gekomen, welke Demerouti et al. (2001) verwerkt hebben in het JD-R Model: het motivatieproces en het uitputtingsproces. Het bleek dat de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie te koppelen waren aan deze twee processen. De prestatieoordelen bleken hoge of lage verwachtingen op te kunnen leveren bij zowel de werknemer zelf als bij de buitenwereld (Kirsch & Van den Berghe, 2010; Beek & Van den Heuvel, 2007), wat ofwel voor werkstress kon zorgen, ofwel voor bevlogenheid. Door deze koppeling van het prestatieoordeel 'zeer zwak' en het prestatieoordeel 'excellent' met de twee processen uit het JD-R Model, ontstonden voor elk van deze twee oordelen ook twee mogelijke manieren waarop het oordeel kan doorwerken. Deze processen zijn in figuur 5 weergegeven. Vervolgens is een empirisch onderzoek vormgegeven rondom de interpretatieve benadering, aangezien in dit onderzoek werd gezocht naar de interpretaties en de ervaringen van de leerkrachten.

Binnen dit empirisch onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode, omdat deze methodiek zich het beste leent om de afwegingen en de belevingswereld van de respondenten te begrijpen.

Zodoende zijn twintig leerkrachten op vier verschillende basisscholen geïnterviewd: tien leerkrachten op een school met het prestatieoordeel 'zeer zwak' en tien leerkrachten op scholen met het prestatieoordeel 'excellent'. De bevindingen die voortkomen uit deze interviews laten zien hoe de leerkrachten het prestatieoordeel ervaren en uit de analyse blijkt dat beide prestatieoordelen een doorwerking hebben op het welzijn van leerkrachten: de duidelijk zichtbaar geworden processen zijn in figuur 5 rood omljnd, terwijl voor het blauw omljnde proces lichte ondersteuning is waargenomen.



Figuur 5 Concluderend model doorwerking prestatieoordelen

Bij het lage prestatieoordeel 'zeer zwak' kwam immers het zogenoemde motivatieproces duidelijk naar voren (Demerouti et al, 2001): de leerkrachten ervoeren het oordeel als ondersteunend en kregen door de positieve sfeer die op de school heerste een positieve strijdlustige houding. Deze houding wekte bevlogenheid op bij de leerkrachten, wat bovendien nog gestimuleerd werd door de positieve houding vanuit de schoolleiding. Op deze manier is het oordeel 'zeer zwak' dus door de leerkrachten ervaren als een energiebron, wat vervolgens bevlogenheid als doorwerking had in het welzijn bij de leerkrachten.

Ook bij het hoge prestatieoordeel, 'excellent', was het motivatieproces het meest duidelijk zichtbaar. De leerkrachten op de betreffende scholen ervoeren het oordeel in de meeste gevallen ook als ondersteunend, maar hun situatie zorgde voor een houding van gedeelde voldaanheid: er heerste immers een sfeer dat het oordeel met elkaar was bereikt. Deze houding zorgde in eerste instantie bij de meeste leerkrachten voor een kleine boost in het energieniveau, terwijl een enkele leerkracht deze boost niet ervoer: waarschijnlijk ligt dat aan het feit dat deze enkele leerkrachten niet aanwezig waren bij de viering van het oordeel, waardoor zij ook geen echt 'wij-gevoel' hebben ervaren. In ieder geval ebde deze boost alweer snel weg, totdat de nieuwe beoordelingsronde van de Inspectie voor de deur stond. Op dat moment voelden de meeste leerkrachten een wil om opnieuw het oordeel te bereiken en zodoende wilden zij er ook harder voor werken: de leerkrachten raakten door het eerdere oordeel bevlogen om opnieuw een hoog resultaat te behalen.

Echter was er bij een enkele leerkracht sprake van een andere doorwerking. Deze doorwerking betrof dus het blauw omkaderde proces uit figuur 5. Door het eerdere oordeel ervoeren de leerkrachten druk vanuit de cultuur van de school om opnieuw hoog te presteren, waardoor het als een eis werd ervaren om wederom het oordeel 'excellent' te halen. Deze prestatiedruk kon soms via spanning tot stress leiden bij een enkele leerkracht, waardoor het uitputtingsproces licht waarneembaar werd.

5.1.2 Implicaties literatuur

Door het antwoord op de onderzoeksvraag is het mogelijk om drie implicaties voor de literatuur te formuleren. De eerste implicatie voor de literatuur die voortkomt uit dit onderzoek heeft betrekking op de kennis die in de literatuur bestond over de prestatieoordelen. Zo bleek dat prestatieoordelen te plaatsen waren in een bredere trend, waarbij het monitoren van prestaties in de publieke sector wijdverspreid werd (Propper & Wilson, 2003; Pollitt, 2005). De systemen die zijn gevormd om prestaties te monitoren, kunnen volgens Jacobsen & Anderson (2014) op verschillende manieren gepercipieerd worden en zodoende als ondersteunend of als bedwingend worden ervaren. Dit onderzoek wijst er echter op dat de prestatieoordelen, die onderdeel kunnen zijn van deze systemen, als ondersteunend werden ervaren en zodoende lijken de prestatieoordelen geen bedwingende rol te spelen voor de leerkrachten in het basisonderwijs. Tegelijkertijd is uit de bevindingen gebleken dat de perceptie waar Jacobsen & Anderson (2014) over spreken, voor

een belangrijk deel gevormd kan worden door leidinggevendenden binnen de organisatie: op de basisscholen bleek de directie immers met een positieve houding een belangrijke bijdrage te leveren in de positieve doorwerking – bevlogenheid – bij de leerkrachten.

Een tweede implicatie voor de literatuur naar aanleiding van dit onderzoek betreft het gebruik en de reikwijdte van het JD-R Model. Demerouti et al. (2001) maken in hun model een onderscheid tussen twee groepen werkkenmerken: de energiebronnen en de werkeisen. Deze werkeisen en energiebronnen hebben betrekking op alle fysieke, sociale en organisatorische aspecten van het werk (Demerouti et al., 2001), waarbij bijvoorbeeld tijdsdruk een voorbeeld van een werkeis bleek te zijn en werkcontrole een voorbeeld van een energiebron (Pieterse – van Dinther, 2011; De Jonge et al., 2000). Uit dit onderzoek blijkt dat niet alleen aspecten van het werk zelf als een energiebron of een werkeis kunnen worden ervaren, maar dat ook een extern element zoals het prestatieoordeel van de Onderwijsinspectie in te passen is in dit JD-R Model. Schaufeli & Taris (2013) hadden al benoemd dat het model is toe te passen in talloze opties, doordat ieder werkkenmerk in potentie een energiebron of een werkeis kan zijn. De bevindingen uit dit onderzoek wijzen nu uit dat het model in nog veel meer situaties is toe te passen, aangezien externe elementen nu in potentie ook een energiebron of een werkeis kunnen zijn.

Tot slot is er nog een derde en laatste implicatie voor de literatuur, welke betrekking heeft op de verbinding die vanuit de literatuur werd gemaakt tussen de prestatieoordelen en de processen uit het JD-R Model. De bevindingen van dit onderzoek wijzen namelijk op ondersteuning voor een doorwerking waarin het motivatieproces met het prestatieoordeel als startpunt werd genomen, maar voegen daarbij een belangrijk stukje toe aan de bestaande literatuur. Zo bleek uit het onderzoek van Beek & Van den Heuvel (2007) dat een laag prestatieoordeel gepaard kan gaan met lage verwachtingen, maar bleek tegelijkertijd dat een persoon deze lage verwachtingen opzij kan schuiven, als deze zelf hoge aspiraties heeft (Khattab, 2015). Op dat moment wil de persoon deze lage verwachtingen dus omzetten in iets positiefs (Norem & Cantor, 1986). Dit onderzoek heeft laten zien dat een teamverband kan bijdragen om deze positieve insteek bij een persoon op te wekken, doordat het enthousiasme van collega's of leidinggevendenden door anderen wordt overgenomen.

5.2 Beperkingen onderzoek

Ondanks dat getracht is zoveel als mogelijk tekortkomingen van dit onderzoek te voorkomen, kent dit onderzoek toch een enkele tekortkoming. In deze paragraaf komen twee tekortkomingen van het onderzoek naar voren, waardoor de bevindingen van het onderzoek wellicht beperkt zijn beïnvloed.

De eerste tekortkoming betreft het feit dat respondenten in de interviews mogelijk sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven, omdat er bijvoorbeeld angst bestaat voor de gevolgen als de echte eigen mening gegeven wordt. Dit gegeven van sociaal wenselijke antwoorden gaat ten koste van de validiteit van het onderzoek, aangezien dan niet gemeten wordt wat de onderzoeker wilt meten. Om deze beperking van het onderzoek zoveel als mogelijk te voorkomen, is vooraf aan ieder interview duidelijk gemaakt dat het interview volledig anoniem is en dat niemand anders dan de onderzoeksbegeleider in het bezit zal komen van het transcript van het interview. Zo kan er dus niks teruggeleid worden naar een persoon, waardoor er voor de respondent eigenlijk geen directe reden was om sociaal wenselijke antwoorden te geven.

De tweede tekortkoming betreft het feit dat het empirisch onderzoek is uitgevoerd door één onderzoeker. Zodoende zijn belangrijke keuzes in dit onderzoek gedaan door deze ene onderzoeker en is alle data uit de interviews ook door die ene onderzoeker geanalyseerd en geïnterpreteerd. Op die manier is het mogelijk dat onbewust bevindingen enigszins afhankelijk zijn van eigenschappen van de waarnemende onderzoeker, waardoor er een vertekend beeld kan ontstaan van de bevindingen van het onderzoek. Gedurende het onderzoek heeft de onderzoeker wel geprobeerd om rekening te houden met deze beperking: geregeld is er gesproken met een onafhankelijke collega-onderzoeker over aspecten van het onderzoek en dus ook over de waarnemingen, wat de onafhankelijkheid van het onderzoek ten goede kwam.

5.3 Aanbevelingen

Eerder in deze conclusie is al aandacht besteed aan de theoretische implicaties van dit onderzoek. In deze laatste paragraaf worden een aantal aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek en volgen daarnaast enkele praktische implicaties van dit onderzoek. Met

de bevindingen die voortkomen uit dit onderzoek over de ervaringen en de doorwerking omtrent de prestatieoordelen, kunnen immers verschillende aanbevelingen worden gedaan voor de Onderwijsinspectie, schooldirecties en leerkrachten.

5.3.1 Vervolgonderzoek

Eerder in deze scriptie kwam naar voren dat het JD-R Model twee processen kent welke met elkaar interacteren. Er is toegelicht waarom in dit onderzoek is gekozen om de pure processen te kijken en niet te richten op de interactie tussen beide processen. Nu uit dit exploratieve onderzoek is gebleken dat prestatieoordelen wel degelijk via de processen uit het JD-R Model een doorwerking kunnen hebben op het welzijn van leerkrachten, kan in vervolgonderzoek bekeken worden hoe deze processen met elkaar interacteren. Zo is het in de onderwijssector bijvoorbeeld interessant om te onderzoeken of het prestatieoordeel, doordat het ervaren wordt als een energiebron, ook werkstress kan bufferen: in deze sector ligt de werkdruk immers erg hoog, waardoor er uiteindelijk ook werkstress zou kunnen ontstaan. Mocht er sprake zijn van deze bufferfunctie, dan geeft dat weer mogelijkheden aan scholen om de werkstress van leerkrachten via prestatieoordelen te verlagen.

Daarnaast blijkt dat de aard van communicatie vanuit de directie een belangrijke rol heeft gespeeld in de manier waarop de leerkrachten het prestatieoordeel hebben ervaren. Dit belangrijke element in de doorwerking van het prestatieoordeel is niet eerder teruggevonden in de literatuurverkenning, waardoor het aan te raden is om deze communicatie in vervolgonderzoek verder onder de loep te nemen. In vervolgonderzoek kan deze bevinding verder onderzocht worden, door bijvoorbeeld preciezer te bekijken hoe de directie op scholen deze communicatie over het prestatieoordeel vormgeeft en of verschillen in communicatie ook daadwerkelijk zorgen voor een verschillende doorwerking in het welzijn van leerkrachten.

5.3.2 Praktijk

De bevindingen van dit onderzoek laten zien dat de prestatieoordelen van de Onderwijsinspectie een doorwerking kunnen hebben op andere zaken dan alleen de onderwijskwaliteit. Voor de Onderwijsinspectie is het zodoende van belang om bij het toepassen van haar instrumenten om de onderwijskwaliteit te bevorderen, bewust te zijn

van de nevenwerkingen van dat instrument. In het geval van de prestatieoordelen lijkt het oordeel op de leerkrachten met name een positieve nevenwerking te hebben, maar in sommige gevallen leek het oordeel toch een negatieve doorwerking te hebben op het welzijn van de leerkracht. Het is voor de Onderwijsinspectie belangrijk om alert te blijven op deze ongewilde negatieve nevenwerkingen van haar instrumenten, waardoor het aan te raden is om regelmatig bij scholen na te gaan hoe het oordeel is ontvangen door de leerkrachten en wat dit oordeel vervolgens met hen heeft gedaan. Dit kan door een open dialoog met de directie van een school, maar het is ook mogelijk om een korte enquête uit te zetten onder de leerkrachten van een aantal scholen. Daarbij is het belangrijk om de enquête te anonimiseren, zodat de medewerkers vrijuit over de doorwerking van het oordeel kunnen praten.

De schooldirectie kan volgens de bevindingen van dit onderzoek een belangrijke rol spelen bij de doorwerking van het prestatieoordeel, door het prestatieoordeel in positieve zin onder de aandacht te brengen bij de leerkrachten: de positieve insteek van de directie na het oordeel 'zeer zwak' bleek bijvoorbeeld erg behulpzaam voor de leerkrachten om er zelf ook op een positieve manier mee om te gaan. Op die manier ontstond een collectieve betrokkenheid en het gevoel om er met elkaar voor te willen gaan bleek hierdoor sterk aanwezig te zijn. Directies worden zodoende aangeraden om met een positieve insteek over het oordeel met de leerkrachten te communiceren. Daarnaast kan een directie bijvoorbeeld gezamenlijk met de leerkrachten in gesprek gaan en met elkaar mogelijkheden bedenken om vooruitgang te boeken, wat de betrokkenheid van de leerkrachten met de vooruitgang vergroot en zo waarschijnlijk de bevlogenheid bij de leraren bevordert.

Tot slot is het voor leerkrachten zelf van belang om elkaar te ondersteunen. In de bevindingen is bijvoorbeeld gezien dat het 'wij-gevoel' bij leerkrachten een belangrijke bijdrage kon hebben in de doorwerking via het motivatieproces. De sfeer die het 'wij-gevoel' op de school brengt, zorgt voor een positieve insteek omtrent het prestatieoordeel en kan een boost geven aan de leerkrachten. Echter dienen de leerkrachten er met elkaar wel alert op te zijn dat er geen collega's buiten de boot vallen, want dit zou kunnen zorgen dat deze leerkrachten het prestatieoordeel anders ervaren en het oordeel zodoende bij hen een andere doorwerking heeft. Dat zou zonde zijn, want zoals bij aanvang van deze scriptie benoemd is: alle leerkrachten zijn van zeer groot belang voor de huidige samenleving.

Literatuurlijst

Allen, D. & Reich, R. (2013). *Education, justice & democracy*. Chicago/Londen: The University of Chicago.

Algemene Onderwijsbond (AOB). (2017A, 24 januari). *Leraar werkt structureel over*. Geraadpleegd via <https://www.aob.nl/nieuws/leraar-werkt-structureel-over> (5 april 2018)

Algemene Onderwijsbond (AOB). (2017B, 20 februari). *AOB-rapporten laten zien: werkdruk en salaris zijn knelpunten*. Geraadpleegd via <https://www.aob.nl/nieuws/aob-rapporten-laten-zien-werkdruk-en-salaris-zijn-knelpunten> (5 april 2018)

Algemene Onderwijsbond (AOB). (2017C, 2 mei). *Ieder jaar honderden leraren voortgezet onderwijs te weinig*. Geraadpleegd via <https://www.aob.nl/nieuws/ieder-jaar-honderden-leraren-voortgezet-onderwijs-te-weinig> (5 april 2018)

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.

Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E. & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of vocational behavior*, 62(2), 341-356.

Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands–resources model. *European Journal of work and organizational psychology*, 12(4), 393-417.

Baumeister, R. F. & Showers, C. J. (1986). A review of paradoxical performance effects: Choking under pressure in sports and mental tests. *European Journal of Social Psychology*, 16(4), 361-383.

Baumeister, R. F., Hamilton, J. C., & Tice, D. M. (1985). Public Versus Private Expectancy of Success: Confidence Booster or Performance Pressure?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1447-1457.

Beek, S. & Van den Heuvel, P. (2007). *Het stoplicht sprong op rood: verslag van onderzoek naar bestuurlijke interventies naar zeer zwakke scholen*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.

Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: commonality or diversity?. *Higher education*, 47(1), 113-137.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma.

Brignall, S. & Modell, S. (2000). An institutional perspective on performance measurement and management in the 'new public sector'. *Management accounting research*, 11(3), 281-306.

Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of education and work*, 16(2), 107-126.

Bryman, A. (2012). *Social Research methods*. New York: Oxford: University Press.

Campbell, C. & Rozsnyai, C. (2002). Quality assurance and the development of course programmes. Bucharest: UNESCO-CEPES.

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (2015, 16 november). *CBS en TNO: Een op de zeven werknemers heeft burn-outklachten*. Geraadpleegd via <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2015/47/cbs-en-tno-een-op-de-zeven-werknemers-heeft-burn-outklachten> (5 maart 2018)

Crocker, P. R. & Graham, T. R. (1995). Coping by competitive athletes with performance stress: Gender differences and relationships with affect. *The sport psychologist*, 9(3), 325-338.

Cullen, J., Joyce, J., Hassell, T. & Broadbent, B. (2003). Quality in higher education: from monitoring to management. *Quality assurance in higher education*, 11(1), 5-14.

Danna, K. & Griffin, R. W. (1999). Health and Well-Being in the Workplace: A Review and Synthesis of the Literature. *Journal of management*, 25(3), 357-384.

Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Hoboken: John Wiley & Sons.

De Bruijn, H. & Van Helden, G. J. (2006). A plea for dialogue driven performance-based management systems: Evidence from the Dutch public sector. *Financial accountability & management*, 22(4), 405-423.

De Bruijn, J. A. (2010). Maakbaarheid. *Justitiële Verkenningen*, 36(6), 27-32.

De Jonge, J., Bosma, H., Peter, R. & Siegrist, J. (2000). Job strain, effort-reward imbalance and employee well-being: a large-scale cross-sectional study. *Social science & medicine*, 50(9), 1317-1327.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of applied psychology*, 86(3), 499-512.

Diefenbach, T. (2009). New Public Management in Public Sector Organizations: The Dark Sides of Managerialistic 'Enlightenment'. *Public Administration*, 87(4), 892-909.

European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA). (2014). *Second European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fox, M. L., Dwyer, D. J., & Ganster, D. C. (1993). Effects of stressful job demands and control on physiological and attitudinal outcomes in a hospital setting. *Academy of Management journal*, 36(2), 289-318.

Gasper, D. R. (2007). Conceptualising Human Needs and Wellbeing. In I. Gough & J. A. MacGregor (Eds.), *Wellbeing in developing countries: from theory to research* (pp. 1-29). Cambridge: Cambridge University Press.

Geurts, S. A. & Sonnentag, S. (2006). Recovery as an explanatory mechanism in the relation between acute stress reactions and chronic health impairment. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 32(6), 482-492.

Gorter, R. C., Eijkman, M. A. J. & Te Brake, J. H. M. (2001). Werkdruk en gezondheid bij tandartsen. *Nederlands Tijdschrift Tandheelkunde*, 108(2), 54-58.

Grant, A. M., Christianson, M. K. & Price, R. H. (2007). Happiness, health or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs. *The Academy of Management Perspectives*, 21(3), 51-63.

Grinsven, V., Elphick, E. & Van der Woud, L. (2012). *Rapportage werkdruk in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: DUO Onderwijsonderzoek.

Groot, T. & Budding, T. (2008). New public management's current issues and future prospects. *Financial Accountability & Management*, 24(1), 1-13.

Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289.

Haertel, E. H. (1999). Performance assessment and education reform. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 662-666.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.

Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2013). From autonomy to quality management: NPM impacts on school governance in Switzerland. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 354-369.

Harper, S. & Vilkinas, T. (2005). Determining the impact of an organisation's performance management system. *Asia pacific journal of human resources*, 43(1), 76-97.

Harter, J. K., Schmidt, F. L. & Keyes, C. L. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, (pp. 205-224). Washington D.C.: American Psychological Association.

Hill, D. M., Hanton, S., Fleming, S. & Matthews, N. (2009). A re-examination of choking in sport. *European Journal of Sport Science*, 9(4), 203-212.

Hood, C. (1995). The 'New Public Management' in the 1980s: variations on a theme. *Accounting, organizations and society*, 20(2-3), 93-109.

Ilies, R., Schwind, K. M. & Heller, D. (2007). Employee well-being: A multilevel model linking work and nonwork domains. *European journal of work and organizational psychology*, 16(3), 326-341.

Jacob, B. A. & Lefgren, L. (2005). *Principals as agents: subjective performance measurement in education*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Jacobsen, C. B., & Andersen, L. B. (2014). Performance management for academic researchers: How publication command systems affect individual behavior. *Review of public personnel administration, 34*(2), 84-107.

Kagaari, J., Munene, J. C. & Mpeera Ntayi, J. (2010). Performance management practices, employee attitudes and managed performance. *International Journal of Educational Management, 24*(6), 507-530.

Karademas, E. C. & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and individual differences, 37*(5), 1033-1043.

Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters?. *British Educational Research Journal, 41*(5), 731-748.

Kirkpatrick, I., Ackroyd, S., & Walker, R. (2005). *The New Managerialism and Public Service Professions: Change in Health, Social Services and Housing*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Kirsch, M. & Van den Berghe, W. (2010). *Werkdruk in het hoger onderwijs*. Wetteren: Tilkon.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702-715.

Kristensen, B. (2010). Has external quality assurance actually improved quality in higher education over the course of 20 years of the 'Quality Revolution'?. *Quality in Higher Education, 16*(2), 153-157.

Kruglanski, A. W., Chernikova, M., Rosenzweig, E. & Kopetz, C. (2014). On motivational readiness. *Psychological Review, 121*(3), 367-388.

LePine, J. A., Podsakoff, N. P. & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of management journal*, 48(5), 764-775.

Love, P. E., Irani, Z., Standing, C. & Themistocleous, M. (2007). Influence of job demands, job control and social support on information systems professionals' psychological well-being. *International Journal of Manpower*, 28(6), 513-528.

Mishina, Y., Dykes, B. J., Block, E. S. & Pollock, T. G. (2010). Why “good” firms do bad things: The effects of high aspirations, high expectations, and prominence on the incidence of corporate illegality. *Academy of Management Journal*, 53(4), 701-722.

Nicholsen, K. (2011). *Quality assurance in higher education: a review of the literature*. (Dissertatie) Geraadpleegd via <http://cll.mcmaster.ca/COU/pdf/Quality%20Assurance%20Literature%20Review.pdf> (15 april 2018)

Nieuwenhuis, L., Coenen, J., Fourage, D., Harms, T. & Oosterling, M. (2012). *De creatie van publieke waarde in het beroepsonderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Creatie+van+publieke+waarde+in+het+MBO+Loek+Nieuwenhuis+ea.pdf> (16 februari 2018)

Norem, J. K. & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1208.

Onderwijsinspectie (2017A). *Inspectie van het onderwijs: over ons*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/over-ons> (17 april 2018)

Onderwijsinspectie (2017B). *Excellente scholen*. Geraadpleegd via <https://www.excellentescholen.nl> (17 april 2018)

Onderwijsinspectie (2017C). *Oordelen door de Inspectie*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/oordelen-van-de-inspectie-van-het-onderwijs> (17 april 2018)

Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.

Organisation for Economic Co-operation & Development (OECD). (2016). *Education at a glance 2016*. Parijs: OECD.

Park, J. (2007). *Work stress and job performance*. Ottawa: Statistics Canada.

Osborne, D. & Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Reading: Addison Wesley.

Pieterse – van Dinther, H. (2011). *Burn-out bij docenten* (Scriptie). Geraadpleegd via <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/206104> (16 augustus 2018)

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

Pollitt, C. (2005). Performance management in practice: A comparative study of executive agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(1), 25-44.

Propper, C. & Wilson, D. (2003). The use and usefulness of performance measures in the public sector. *Oxford review of economic policy*, 19(2), 250-267.

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2002). *Handbook for institutional audit: England*. Gloucester: QAA.

Regioplan (2015). *Evaluatieonderzoek naar het predicaat excellente school*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.

Roe, R. A. & Zijlstra, F. R. H. (2000). Work pressure: Results of a conceptual and empirical analysis. In M. Vartiainen, F. Avalone & N. Anderson (Eds.), *Innovative theories, tools, and practices in work and organizational psychology* (pp. 29-45). Stuttgart: Hogrefe.

Rothmann, S. (2008). Job satisfaction, occupational stress, burnout and work engagement as components of work-related wellbeing. *SA journal of industrial psychology*, 34(3), 11-16.

Sarkar, M. & Fletcher, D. (2014). Psychological resilience in sport performers: a review of stressors and protective factors. *Journal of sports sciences*, 32(15), 1419-1434.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.

Schaufeli, W. & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2), 182-204.

Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: three of a kind or three different kinds of employee well-being?. *Applied psychology*, 57(2), 173-203.

Seijts, G. H. & Latham, G. P. (2000). The effects of goal setting and group size on performance in a social dilemma. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(2), 104-116.

Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 24(2), 17-35.

Smith, C. L., & Clay, P. M. (2010). Measuring subjective and objective well-being: analyses from five marine commercial fisheries. *Human Organization*, 69(2), 158-168.

Smith, K. G. & Hitt, M. A. (2005). *Great minds in management: The process of theory development*. Oxford: Oxford University Press.

Speklé, R. F. & Verbeeten, F. H. (2014). The use of performance measurement systems in the public sector: Effects on performance. *Management Accounting Research*, 25(2), 131-146.

Spielberger, C. D., Vagg, P. R. & Wasala, C. F. (2003). Occupational stress: Job pressures and lack of support. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 185-200). Washington DC: American Psychological Association.

Stensaker, B. R. (2003). Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in higher education*, 9(2), 151-159.

Taylor, P. J. & Pierce, J. L. (1999). Effects of introducing a performance management system on employees' subsequent attitudes and effort. *Public Personnel Management*, 28(3), 423-452.

Tonkens, E. (2009). *Mondige burgers, getemde professionals: Marktwerving en professionaliteit in de publieke sector*. Amsterdam: Van Gennep.

Uitvoeringsinstituut Werknemersverzekeringen (UWV). (2015). *Onderwijs: sectorbeschrijving*. Amsterdam: UWV Arbeidsmarktinformatie- en advies.

Uitvoeringsinstituut Werknemersverzekeringen (UWV). (2017). *UWV Arbeidsmarktprognose 2017-2018*. Amsterdam: UWV Arbeidsmarktinformatie- en advies.

Van De Voorde, K., Paauwe, J. & Van Veldhoven, M. (2012). Employee well-being and the HRM–organizational performance relationship: a review of quantitative studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391-407.

Van den Heiligenberg, G. (2012). *Tevreden ondanks de hoge werkdruk* (Scriptie). Geraadpleegd via

<https://thesis.eur.nl/pub/12053/greetje%20van%20den%20heiligenberg%20305271%2030%20juni%202012.docx> (15 augustus 2018)

Van Thiel, S. (2007). *Bestuurskundig onderzoek. Een methodologische inleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Van Veldhoven, M. J. P. M., Meijman, T. & Broersen, S. (2002). *Handleiding VBBA: onderzoek naar de beleving van psychosociale arbeidsbelasting en werkstress met behulp van de vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid*. Amsterdam: Stichting Kwaliteitsbevordering Bedrijfsgezondheidszorg.

Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.

Veenstra, D., Bleker, L. & Knuver, A. (2004). Accuratesse en gebruik van schoolprestatie-indicatoren. *Pedagogische studiën*, 81(5), 354-370.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L. & Pârlea, D. (2007). Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions. Bucharest: UNESCO-CEPES.

Wallace, H. M., Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2005). Audience support and choking under pressure: A home disadvantage?. *Journal of sports sciences*, 23(4), 429-438.

Warr, P.B. (1987). *Work, Unemployment, and Mental Health*. Oxford: Clarendon Press.

Bijlage 1: Topic list

Introductie

- Kennismaking
 - Introductie van mijzelf: wie ben ik?
 - Introductie van het onderzoek: wat ga ik doen?
 - Introductie van thema's interview: wat houdt dit interview in?
 - Verzoek voor opname
 - Garantie anonimiteit
 - Verzoek om te tutoyeren
 - Introductie van respondent: zou je iets kunnen vertellen over jezelf en ook over jou op het werk?

Energiebronnen en taakeisen

- Energiebronnen algemeen
 - Zou je wat kunnen vertellen over de elementen die jou het meest energie geven in je werk?
 - Zou je wat kunnen vertellen over de onderdelen van het werk waar je naar uit kijkt?
- Taakeisen algemeen
 - Zou je wat kunnen vertellen over de elementen die je juist energie kosten in je werk?
 - Zou je wat kunnen vertellen over de onderdelen van het werk waar je tegenop ziet?

Welzijn

- Welzijn algemeen
 - Hoe voel je je tijdens en na het werk?
- Werkstress
 - Zou je wat kunnen vertellen over onderdelen van het werk waar je stress van krijgt?
- Motivatie
 - Zou je wat kunnen vertellen over onderdelen van het werk die je motiveren om aan de slag te gaan?

Prestatieoordelen

- Perceptie
 - Achtergrond school bekeken. Zodoende ook rapporten van de Onderwijsinspectie en het oordeel dat zij aan de school hebben gegeven. Wat weet je eigenlijk over het oordeel wat de Onderwijsinspectie heeft gegeven en de achtergrond daarvan?
 - Zou je kunnen vertellen hoe je dit oordeel te weten bent gekomen?
- Mening
 - Hoe reageerde u nadat u kennis had genomen van dit oordeel en de achtergrond daarvan?
 - Zou je kunnen vertellen hoe je tegen dit oordeel aankijkt?

- Zou je kunnen vertellen wat er om je heen gebeurde na het oordeel van de Inspectie? Heb je de indruk dat mensen anders aankijken tegen de school?

Prestatieoordelen en welzijn

- Combinatie van beide onderdelen
 - Zojuist had je het er over dat ... je energie geeft/... je energie kost. Zou je kunnen vertellen hoe je dit oordeel van de Inspectie ervaart en vooral ook waarom?
 - Zou je kunnen vertellen of de buitenwereld (ouders, collega's, organisatie) andere verwachtingen heeft?
 - Ik ben geïnteresseerd in de relatie tussen dit oordeel en jouw welzijn. Hoe zie je dat zelf? Raak je gemotiveerd of ervaar je meer stress?
 - Zou je kunnen vertellen wat dit oordeel van de school met jou doet en hoe je hier mee om gaat?
 - Stelling: door het oordeel van de Onderwijsinspectie wil ik meer uit mijn werk halen
 - Stelling: door het oordeel van de Onderwijsinspectie ervaar ik meer druk om alles uit mijn werk te halen

Afsluiting

- Ruimte eigen input
 - Zijn er onderdelen die je nog graag wilt aangeven of voor mij handig zijn om te weten?
- Vervolg traject
 - Uitwerking interview
 - Laten checken of uitwerking/interpretatie klopt

Dank, presentje en afsluiting

Bijlage 2: Codeboom

In deze bijlage staat de codeboom, die is ontstaan na het coderen van de twintig transcripten.

1. Perceptie prestatieoordeel

- 1.1 gezamenlijk geïnformeerd
- 1.2 communicatie directie
- 1.3 vroegtijdige kennisneming
- 1.4 viering

2. Attitude prestatieoordeel

- 2.1 bevestiging
- 2.2 frustratie
- 2.3 strijdlustig
- 2.4 nuchter
- 2.5 positieve insteek
- 2.6 houding directie

3. Doorwerking prestatieoordeel

- 3.1 aanloop bezoek
- 3.2 boost
- 3.3 toekomst
- 3.4 willen of moeten
- 3.5 cultuur organisatie